Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Kleber Aparecido da Silva (org.)

Equipe editorial

Coordenação de produção editorial	Marília Carolina de Moraes Florindo
Assistência editorial	Lara Perpétuo dos Santos
Revisão	Marina Ávila Birriel
Projeto gráfico, diagramação e capa	Cláudia Dias

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília
Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.
Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.
Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília
Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755 Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania [recurso eletrônico] / Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora Universidade de Brasília, 2022.
320 p.

Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81’243

Sumário

9 **PREFÁCIO**
Viviane Heberle – UFSC

13 **APRESENTAÇÃO**
Kleber Aparecido da Silva – UnB

15 **PARTE 1**
A formação de professores de línguas: políticas, experiências e identidades

17 **CAPÍTULO 1**
Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente
Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP

31 **CAPÍTULO 2**
A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: confrontando discursos e práticas estatais
Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG

49 **CAPÍTULO 3**
Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais
Fabrízia Lúcia da Cosa – UEG
Kleber Aparecido da Silva – UnB

81 **CAPÍTULO 4**

Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos
Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB
Ana Castello – UnB
Gabriel Nascimento – UFSB

105 **CAPÍTULO 5**

O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas
Olena Kovalek – UFSCar

123 **CAPÍTULO 6**

O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada
Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA
Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA

149 **CAPÍTULO 7**

Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino
Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT

177 **CAPÍTULO 8**

O Projeto Ceclla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor
Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

211 | **PARTE 2**
Ensino e aprendizagem de línguas: tecnologias, avaliação e diretrizes

213 | **CAPÍTULO 9**
“Aprender sem fronteiras”: experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa
Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU

247 | **CAPÍTULO 10**
Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira para crianças
Myriam Crestian Cunha – UFPA
Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA

269 | **CAPÍTULO 11**
O Ensino Médio Inovador como um dos programas que pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do Tocantins em análise
Neila Nunes de Souza – UFT

289 | **CAPÍTULO 12**
Letramento e discurso: a divulgação de textos por representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação social do índio no século XXI
Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB
Natália Gouveia Moura – UnB

312 | **POSFÁCIO**
Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq

Prefácio

Viviane M. Heberle – UFSC/CNPq

O campo de atuação de professores, pesquisadores e formadores de professores que investigam o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil constitui uma área dinâmica e desafiadora da Linguística Aplicada (LA) e de áreas afins. Já há algum tempo vários linguistas aplicados interessados em analisar questões variadas sobre a linguagem, a vida social e a educação vêm focalizando seus estudos na problematização de práticas sociais contemporâneas e dos interlocutores participantes dessas práticas, circunscritas em diferentes contextos socioculturais, ligadas a relações de poder, identidade, gênero, etnia ou cidadania, por exemplo.

Para exemplificar a abrangência da Linguística Aplicada, refiro-me ao volume *The Routledge handbook of Applied Linguistics*, de 2011, organizado por James Simpson, com 47 capítulos, organizado por especialistas e organizados em cinco partes. A primeira parte, "Linguística Aplicada em ação", inclui temas como política linguística e planejamento, comunicação em ambientes diversos, tradução e interpretação, lexicografia e linguística forense. A segunda parte, denominada "Aprendizagem de língua e educação linguística", abrange temáticas como aquisição de segunda língua, educação bilíngue, tecnologia e aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, inglês para fins acadêmicos e discurso da sala de aula. Já a terceira parte, "Linguagem, cultura e identidade", focaliza questões de gênero, identidade, etnicidade, línguas de sinais, imperialismo linguístico e multilinguismo. Por sua vez a quarta parte, intitulada "Perspectivas sobre linguagem em uso", discorre sobre Análise do Discurso, Análise Crítica do Discurso, Sociolinguística, Neurolinguística,

Picolinguística, Etnografia, Letramento estilística. A última parte, “Descrições de linguagem para a Linguística Aplicada”, examina questões sobre léxico, gramática, fonética e fonologia, linguística sistêmico-funcional, linguística cognitiva, gramática gerativa e multimodalidade. Em relação à obra que agora tenho a honra de prefaciar, vários desses temas podem ser identificados em discussões interessantes, voltadas para o ensino de línguas nos diversos contextos educacionais brasileiros.

Tendo em vista o caráter desafiador e as possibilidades de investigação em Linguística Aplicada, foi com grande satisfação que aceitei escrever o prefácio da presente coletânea, justamente porque a obra contempla claramente temáticas, discussões e inquietações pertinentes ao universo da Linguística Aplicada atual. As duas partes principais, “A formação de professores de línguas: políticas, experiências e identidades” e “Ensino e aprendizagem de línguas: tecnologias, avaliação e diretrizes”, refletem a diversidade, mas também as conexões saudáveis que podem ser estabelecidas para a formação inicial e continuada de professores de línguas. Os estudos relatados apresentam discussões consistentes acerca de construções identitárias, políticas linguísticas, uso da tecnologia em sala de aula, papel político e social do professor, práticas de leitura, escrita e oralidade, pluralidade cultural e identitária, formação de educadores, letramento crítico, experiências de aprendizagem, crenças e expectativas, práticas avaliativas, descrições de vivências de professores, contexto de escola pública, flexibilização do conteúdo, entre outros temas relevantes.

O volume que ora se publica pode contribuir significativamente para entendermos os desafios atuais de nossa profissão e refletirmos sobre os processos múltiplos e complexos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas. As discussões aqui apresentadas ilustram o caráter pós-moderno de ciência principalmente devido à diversidade de temas, com aproximações trans ou interdisciplinares.

O caráter abrangente e diversificado da obra pode ser observado no volume também porque os autores fundamentam seus estudos em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, a partir de seus olhares investigativos provenientes de diferentes regiões do Brasil: Bahia, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pará, São Paulo e

Tocantins. Assim, o fato de os autores pertencerem a instituições de ensino superior localizadas em diferentes espaços geográficos e de os relatos de suas pesquisas estarem inseridos em contextos educacionais variados contribui para se constatar questões semelhantes ou díspares em relação ao estudo de línguas em nosso país. Trata-se de uma característica atual da pesquisa em estudos críticos da Linguística Aplicada: lidar com as tensões entre questões globais e especificidades locais.

Outra característica saudável da presente coletânea é a inclusão de pesquisadores brasileiros na fundamentação teórica, que resulta no reconhecimento de suas pesquisas e no desenvolvimento de uma massa crítica local com repercussão internacional. Os textos aqui presentes são referências ao trabalho de colegas experientes cujas preocupações também já vêm sendo verbalizadas há muitos anos em inúmeras publicações e eventos de Linguística Aplicada: Angela Kleiman, Hilário Bohn, Kanavillil Rajagopalan, Luiz Antônio Marcuschi, Luiz Paulo da Moita Lopes, Maria Antonieta Celani, Maria Helena Vieira-Abrahão, Roxane Rojo, Laura Miccoli, Stella Bortoni-Ricardo, Telma Gimenez, Terezinha Maher, Vera Cristóvão, Vera Lúcia Menezes Paiva, Vilson Leffa e José Carlos Paes de Almeida, entre outros também referenciados no livro. Ao mesmo tempo, pode-se observar que os autores da coletânea estabelecem ligações teóricas pertinentes entre seus estudos e pesquisas internacionais, fundamentando-se em especialistas consagrados, tais como, por exemplo, Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu, Suresh Canagarajah, Jacques Derrida, John Dewey, Zoltán Dörnyei, James Paul Gee, Henry Giroux, Stuart Hall, Julia Kristeva, B. Kumaravadivelu, Bill Cope, Mary Kalantzis e Alastair Pennycook. Dessa forma, as reflexões advindas de adequações locais integram-se a temas globais, com respaldo de renomados pesquisadores da LA.

Este volume também traz contribuições para refletirmos sobre os avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação e nas legislações municipais, estaduais e federais referentes às línguas, como parte integrante da formação de cidadãos brasileiros. Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Pibid, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Idiomas Sem Fronteiras têm proporcionado oportunidades de atuação docente e discente

em diversos projetos, bem como estimulado a realização de pesquisas inovadoras a respeito de diferentes temas relacionados às línguas estrangeiras/adicionais. Entretanto, como observado na coletânea, discussões mais amplas, análises criteriosas e acompanhamento cuidadoso são necessários para que haja efetiva implantação e reformulação desses programas, alguns deles infelizmente descontinuados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019.

Cabe salientar que, apesar dos resultados de pesquisas em Linguística Aplicada e do destaque por suas contribuições relevantes no contexto acadêmico do país, precisamos avançar para que estudantes de línguas estrangeiras/adicionais no Brasil não terminem o período escolar monolíngues após anos de estudo, como sabiamente advertia a eminente professora doutora Antonieta Celani. Nesse sentido, o volume também aponta para questões referentes às condições de ensino, atentando às características socioculturais específicas e ao plurilinguismo, fatores que já vêm sendo enfatizados há muitos anos em diferentes publicações e em documentos da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Alab).

Como docente e pesquisadora envolvida com o ensino de línguas no Brasil há mais de quatro décadas, percebo que muitas das questões abordadas neste livro vão ao encontro das minhas preocupações. Noto, assim, que a vitalidade da LA em estudos desenvolvidos por pesquisadores de línguas e grupos de pesquisa de docentes no Brasil pode ser constatada na presente coletânea. Ademais, a obra poderá servir para lançar novos desafios e traçar possíveis caminhos para a melhoria do ensino de línguas no Brasil. Dessa forma, parabenizo os autores pelo trabalho desenvolvido.

Convido todos a usufruir da agradável leitura da obra.

Apresentação

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania:implicações para a pesquisa em ensino-aprendizagem e para a (trans) formação de professores de línguas

Kleber Aparecido da Silva – UnB

No âmago de uma sociedade dita globalizada, na qual o contato com diferentes culturas e línguas cada vez mais se intensifica através dos meios de comunicação e das novas tecnologias, entre outros, a aprendizagem de pelo menos uma nova língua assume um papel fundamental. Levando-se em consideração essa premissa, a presente seção reúne estudos empíricos voltados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nos anos iniciais e finais de escolarização (ensino fundamental I e II) (ROCHA, 2012), com vistas à reflexão sobre as diversas materialidades do processo nesse contexto e com foco na (trans)formação cidadã (LIBERALI, 2010).

Ao ser (re)conhecida como um dos importantes letramentos para o engajamento social e discursivo do cidadão no mundo atual, densamente multissemiotizado e marcado pela pluralidade cultural e identitária (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; ROCHA, 2010; MOITA LOPES, 2005, 2008), a língua estrangeira revela-se, ao lado de muitos outros, um elemento central na formação para a cidadania crítica, inclusive no ensino fundamental I (ROCHA, 2012, 2010; ROCHA, TONELLI, SILVA, 2010).

Nessa perspectiva, são muitos e variados os fatores que merecem atenção, visando a um ensino de língua estrangeira efetivo, crítico e compatível com as características da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao modo como hoje ocorrem as relações humanas por meio da linguagem, em suas múltiplas formas ou semioses. Nesse contexto, orientando-se principalmente por uma visão enunciativa de linguagem e sociointeracional de aprendizagem, o principal objetivo deste livro é discutir estudos voltados a mapeamentos da área, parametrizações, material didático, interação em sala de aula e avaliação, no que diz respeito à língua estrangeira nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, na medida em que, entre tantos outros, esses temas revelam-se centrais para ações positivas rumo a um processo educativo mais informado, significativo e emancipatório.

PARTE 1

A formação de professores de línguas: políticas, experiências e identidades

CAPÍTULO 1

Políticas linguísticas em educação: o lugar incerto da formação docente[1]

Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP

Em torno de "políticas linguísticas"

No singular ou no plural, "política(s) linguística(s)" é uma expressão que, como bem nota Oliveira (2007), em prefácio à edição brasileira de Calvet (2007), vem circulando "faz pouco tempo"[2] no Brasil. Assim, não é de estranhar que, salvo engano, ainda tenhamos muitos (des)entendimentos diferentes a respeito dos significados que esse termo possa recobrir. E este é o motivo pelo qual começo minha participação nesta discussão por uma tentativa de esclarecer e discutir alguns sentidos implicados na expressão. Para evitar abordagens vinculadas a contextos políticos e/ou a modelos teóricos muito específicos, parto de uma concepção geral bastante difundida e compartilhada entre especialistas.

Num capítulo específico de sua introdução crítica à Sociolinguística, Calvet (1993) define *política linguística* por meio de dois movimentos distintos. No primeiro, o autor (1993, p. 145) entende o termo como referindo-se a "um conjunto de escolhas

---

[1] Este capítulo é uma versão revista de minha intervenção na mesa redonda intitulada "Políticas Linguísticas de Formação de Professores", no X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Rio de Janeiro, ALAB/UFRJ, 2013.

[2] De acordo com o autor, os movimentos sociais, nas duas últimas décadas, teriam despertado o interesse social pela diversidade linguística do país, expandindo o debate, portanto, a respeito de nossas políticas linguísticas.

conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social". O objetivo final dessas escolhas, efetuadas por "não importa que grupo" da sociedade, seria o de "gerenciar" as trocas linguísticas de uma determinada comunidade, sempre sujeitas a algum grau de "plurilinguismo" e, portanto, de conflito e/ou dificuldade de intercompreensão. Desse ponto de vista, uma política linguística seria constituída, antes de mais nada, como um imaginário e/ou um ideário social relativo à diversidade linguística.

No segundo movimento, Calvet (1993) afirma que "a implementação prática" de uma política linguística – ou seja, as intervenções diretas sobre as formas e as funções da(s) língua(s) – constituiria o *planejamento linguístico*. No entanto, só o Estado, adverte o autor, teria "o poder e os meios de passar ao *estágio* do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas" (CALVET, 1993, p. 145, grifo meu). Em consequência, podemos supor que o planejamento implique novas escolhas, efetuadas por organismos estatais, a partir daquelas que, na vida social, caracterizariam ideários assumidos por diferentes grupos sociais.

Numa concepção assim elaborada, retomada e aprofundada em Calvet (1995), a *política linguística* não só é considerada como "inseparável" do *planejamento linguístico*, como a primeira é entendida, basicamente, como o momento da concepção e da *formulação*; enquanto o segundo é percebido como *aplicação* do já formulado. Podemos dizer, então, recorrendo a dois termos utilizados pelo próprio autor, que Calvet (1995) apresenta as políticas linguísticas:

a) como um processo ou movimento sociolinguístico em dois *estágios*;

b) como um *binômio*, e, portanto, como uma unidade lógica constituída pela articulação de dois termos.

Em consequência, tudo se passa como se uma política linguística fosse, acima de tudo, uma ação organizada, com objetivos claramente estabelecidos e dotada de racionalidade.

Por outro lado, como bem explicita o autor, imediatamente após formular essa concepção, tanto a expressão "política linguística" quanto o objeto social que ela recorta teriam se constituído como tais na segunda metade do século XX, em decorrência de questões mais amplas, diretamente relacionadas à política interna e

externa de estados nacionais nesse período. Desse ponto de vista, podemos dizer que uma política linguística é, também e necessariamente, um *objeto histórico-social*, como a política do Estado Brasileiro em relação à nossa diversidade linguística num determinado momento histórico. Nessa condição, ao contrário do que se passa com um estágio de aplicação, uma política linguística está condicionada a fatores sem quaisquer compromissos prévios com a razão, com o planejamento ou mesmo com a explicitação de um ideário.

Vou tomar essas definições como ponto de partida para minhas considerações sobre políticas linguísticas federais, na esfera educacional, voltadas para a formação do professor de língua portuguesa como língua materna no Brasil. No entanto, não as tomarei ao pé da letra nem assumirei os compromissos teóricos imediatos que elas envolveriam. E isso, por duas razões principais.

Em primeiro lugar, creio haver motivos suficientes para concedermos autonomia relativa, e até mesmo independência, ao que Calvet (1993) concebe como "estágios" diferentes de um único processo. Afinal, se "não importa que grupo [até mesmo a família] pode elaborar uma política linguística" (CALVET, 1993, p. 145), enquanto "só o Estado tem o poder e o meio de passar ao estágio do planejamento" (CALVET, 1993, p. 146), temos de admitir, em consequência, que atores sociais bastante diversos, movidos por interesses, modos de agir e objetivos diferentes, eventualmente conflitantes, podem atuar em cada momento, com maior ou menor poder de influir na formulação ao fim e ao cabo assumida pelo Estado. Isso nos autoriza a pensar que a formulação e a aplicação de uma política, por mais que a burocracia estatal responsável as distinga, podem confundir-se bastante. Nesse sentido, as instâncias de elaboração e de execução, nesse âmbito da vida social, assemelham-se mais a "arenas" e a "*rounds*" de embates políticos que à divisão racional de um trabalho.

Em segundo lugar, o ponto de vista que assumo, nesta intervenção, é a do profissional que *atua* em políticas públicas, e não o do pesquisador acadêmico, como se evidenciará ao longo do texto. Qualquer profissional que tenha atuado diretamente em políticas públicas, ao menos no Brasil, pode constatar que o Estado,

seja como formulador, seja como executor de uma mesma política – como a de dotar as escolas públicas de materiais didáticos "de qualidade" para o ensino de língua portuguesa, por exemplo –, dificilmente se apresenta como uma entidade homogênea, coesa e orientada para um mesmo e único objetivo.

A título de exemplo, autores, editores, impressores, especialistas universitários, técnicos do aparelho de estado, etc. participam, direta e/ou indiretamente, da elaboração e da execução da avaliação pedagógica, promovida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), das coleções de língua portuguesa e de língua estrangeira moderna (inglês e espanhol) destinadas à educação básica. Considerando a heterogeneidade dos atores em jogo, assim como suas diferentes atribuições e interesses no processo, é possível entender a avaliação oficial desses livros não como pura e simples aplicação de princípios e critérios que traduzem uma concepção oficial de ensino de língua(s), mas como um processo de (re)construção conjunta dessas referências, com forte impacto, inclusive, sobre a (re)formulação da política para materiais didáticos e para o ensino de língua materna. Documentos como o elaborado por Batista (2001),[3] quando considerados à luz dos acontecimentos históricos a que se relacionam, dão um claro testemunho a respeito.

Por outro lado, convém levar em conta que a(s) política(s) linguística(s) em princípio "executada(s)" pelo PNLD convivem – e eventualmente conflitam – com outras, provenientes de outras instâncias do mesmo Estado. No próprio Ministério da Educação (MEC), avaliação de livros didáticos e avaliação sistêmica do desempenho discente podem assumir concepções de leitura e produção de textos, por exemplo, tão distintas que, em contextos como o da reflexão acadêmica, dificilmente apareceriam articuladas, podendo, inclusive, ser consideradas "rivais". No entanto, a concepção de língua(s) e de ensino de língua(s) do MEC não é necessariamente a mesma que se manifesta em iniciativas do Ministério das Relações Exteriores para a difusão e o ensino do português fora do país.

---

[3] Trata-se de uma síntese do seminário ocorrido em São Paulo que discutiu o PNLD e, com base nesse debate, sugeriu correções de rumos para o processo avaliatório.

Assim, tomada em si mesma, cada política linguística – e, a rigor, qualquer política pública – é indissociável de um momento histórico-social bem determinado. Em consequência, tende a configurar-se como um *arranjo conjuntural* único, dificilmente redutível a um binômio ou mesmo a um processo em duas etapas articuladas apenas por uma relação lógico-temporal, o que, evidentemente, não exclui a possibilidade de se identificarem procedimentos lógicos e etapas fortemente articuladas entre si no interior de uma determinada iniciativa estatal.

Políticas linguísticas relativas à formação de professores de língua portuguesa

Feitas as considerações iniciais, como poderíamos entender a articulação entre políticas linguísticas e formação de professores?

Para os aspectos das políticas linguísticas que pretendo trazer à tona, interessa distinguir políticas *explícitas*, como as determinações enunciadas em documentos como as Orientações Curriculares Nacionais, para o ensino seja de língua estrangeira moderna, seja de língua portuguesa, e *implícitas*, como, no âmbito do PNLD, a aposta na leitura como ferramenta básica para o ensino-aprendizagem em todas as áreas que a opção do Estado pelo livro implica. O mesmo se poderia dizer, ainda a respeito desse programa, sobre o privilégio implicitamente concedido ao léxico, tanto na abordagem da língua quanto na compreensão em leitura e na produção de textos, que o investimento em dicionários, em princípio, representaria.

Considerando, agora, o lugar muito particular a partir do qual me sinto autorizado a participar de um debate como o aqui proposto, chama a atenção o fato de políticas públicas federais na esfera educacional implicarem, ora explícita, ora implicitamente, o que bem poderíamos denominar como "políticas linguísticas relativas à formação de professores".

Se considerarmos, em conjunto, parte significativa dos documentos, das iniciativas e dos programas que, nas duas últimas décadas, têm pautado a (re)orientação oficial relativa ao *ensino de língua materna*,[4] podemos detectar alguns traços comuns:

- Existência de exceção feita às línguas indígenas, contempladas em políticas educacionais específicas para os anos iniciais do ensino fundamental. Apenas o português é reconhecido como língua materna de cidadãos brasileiros.
- Em programas como o PNLD, o português em foco é, explicitamente, o português brasileiro (PB). Em decorrência disso, os princípios e critérios de avaliação das coleções didáticas, assim como os dos dicionários escolares, preconizam que a linguagem empregada, os exemplos e as descrições linguísticas presentes nas obras tenham o PB como objeto e evitem tomar os padrões europeus como referência. No entanto, considerando-se a incipiência das transposições didáticas de descrições do PB, há muito pouca clareza e precisão a esse respeito.
- A perspectiva pretendida para o tratamento didático dado à linguagem e à língua é, predominantemente, a do uso. O padrão culto da língua é explicitamente reconhecido como objeto de ensino-aprendizagem, mas sua abordagem, recomenda-se, deve incorporar uma reflexão de caráter sociolinguístico, de forma a evitar e combater preconceitos e discriminações.
- As práticas de leitura, escrita e oralidade – e, portanto, o desenvolvimento das proficiências correspondentes – constituem o foco do ensino. Além disso, recomenda-se que os conhecimentos linguísticos só se constituam como objeto de estudo à medida que e na ocasião em que se justificarem pelas demandas das práticas referidas.
- O gênero é frequentemente referido como unidade básica para as atividades de ensino-aprendizagem; eventualmente, as sequências didáticas e as “rotinas” (umas e outras entendidas de diferentes formas) aparecem como

[4] É o caso dos parâmetros, das orientações e das diretrizes curriculares para o ensino fundamental e o médio, do PNLD, dos programas e, mais recentemente, do Pacto Nacional para a Alfabetização (Pnaic), da Olimpíada de Língua Portuguesa, etc.

referência metodológica para a organização do trabalho de sala de aula.

- A concepção de ensino-aprendizagem direta ou indiretamente assumida valoriza o papel da interação entre os sujeitos, assim como o dos processos reflexivos envolvidos.
- O acesso da criança ao mundo da escrita é alvo de uma atenção especial, o que confere a esse momento da escolarização um caráter decisivo e estratégico. Explícita ou implicitamente, conforme o documento ou o programa considerado, a alfabetização é concebida como um ciclo de ensino-aprendizagem; muitas vezes, sem que a escolarização posterior seja abordada pelo mesmo princípio de organização curricular. Letramento e aquisição de sistema alfabético são encarados como indissociáveis, como as duas faces de uma mesma moeda.

Vistas em conjunto, essas iniciativas podem ser encaradas, do ponto de vista das escolhas relativas à língua e ao ensino que implicam, como frutos particulares da virada pragmática no ensino de língua materna.[5] Nesse sentido, podem ser vistas como inseridas num mesmo paradigma teórico-metodológico. Ademais, na medida em que têm como origem o MEC, frequentemente são percebidas como parte de uma única política pública, razão pela qual se espera articulação e coerência entre os diversos programas, em especial os que têm em comum objetos como a leitura ou a produção de textos.

Dessa perspectiva, as iniciativas referidas podem, de fato, ser entendidas como *instrumentos*, diretos e/ou indiretos, de políticas linguísticas do Estado Brasileiro. Como tais, recorrem mais à *incitação* que à *prescrição direta*; e incidem tanto sobre o *status* da língua materna/nacional – concebida e nomeada como PB – quanto sobre o seu *corpus*, que se supõe descrito ou passível de descrição/codificação em dicionários apropriados e obras especializadas.[6] Apesar das referências explícitas e das recomendações didático-pedagógicas

[5] Refiro-me, aqui, à “brusca mudança na concepção do que seja ‘ensinar língua materna’, determinada por um conjunto articulado de orientações teóricas e/ou metodológicas surgidas nas concepções tanto de ensino quanto de linguagem que compõem esta área acadêmica” (RANGEL, 2001, p. 8-9).

[6] Por ocasião da entrada dos dicionários entre os materiais didáticos avaliados pelo PNLD (2000), o MEC cogitou fazer o mesmo com gramáticas. A desistência, circunstancial, deveu-se ao fato de não haver disponíveis, no mercado, sínteses pedagógicas das descrições especializadas do português brasileiro.

sistemáticas à oralidade, há um claro privilégio da modalidade escrita. Nesse contexto, um programa como a Olimpíada de Língua Portuguesa, até pela ausência de algo semelhante consagrado à leitura e à oralidade, confere relevo à produção escrita.

No entanto, dificilmente poderemos identificar, no âmbito dessas políticas, instâncias clara e exclusivamente responsáveis seja por sua formulação, seja pelo seu planejamento e/ou por sua execução. Setores diversos do MEC, muitas vezes agindo sem orquestração ou mesmo sem conhecimento de iniciativas assemelhadas de outros órgãos, concorrem para a configuração desse conjunto. Além disso, apesar da diferença de natureza e função entre documentos como as Orientações Curriculares e programas como o PNLD e a Olimpíada, o paradigma que assim se configura não está inteira e exclusivamente formulado nas primeiras; nem os segundos limitam-se a executar o que já vinha previsto ou prefigurado nas Orientações. As fronteiras entre a formulação e a aplicação não estão, portanto, claramente demarcadas, como a metáfora do binômio levaria a crer.

A "política linguística" a que nos referimos é, portanto, uma (re)construção, se assim podemos dizer, produzida por algum(ns) dos agentes envolvidos em ações governamentais voltadas para o setor educacional. O objetivo explícito do PNLD, por exemplo, é o de prover as escolas das redes públicas do país de materiais didáticos confiáveis, em todas as áreas ou disciplinas; no caso que nos interessa, de livros de língua portuguesa e de língua estrangeira moderna, além de dicionários. Contudo, não obstante esse foco no insumo, o programa também estabelece e dissemina, a cada edição, uma formulação própria, digamos, do que seriam a natureza e o funcionamento da(s) língua(s) em jogo, assim como de seu ensino. A Olimpíada, por sua vez, constitui um concurso bianual de redação: poemas (5º e 6º anos do ensino fundamental), memórias literárias (7º e 8º anos do ensino fundamental), crônicas (9º ano do ensino fundamental e 1º do ensino médio) e artigos de opinião (2º e 3º anos do ensino médio). Como tal, a Olimpíada também estabelece padrões de qualidade; no caso, relativos ao desempenho discente em produção de textos, além de difundir amplamente a concepção de que concursos e competições podem ser pedagogicamente proveitosos.

Ainda que provenham de diferentes instâncias do mesmo ministério responsável pelas políticas federais de formação docente, cada uma dessas duas iniciativas pressupõe, como condição de sua efetiva implementação, uma atuação didático-pedagógica determinada; e, em consequência, um perfil particular do professor, diferente e, na maioria das vezes, distante do professor "real". Como não poderia deixar de ser, essa distância se manifesta claramente nos discursos sustentados por esses programas – no caso, na sistemática oposição que, de forma mais ou menos marcada, eles estabelecem entre a "tradição" a ser superada e a "inovação" pretendida.

No PNLD, o caminho da superação é apontado seja na apresentação geral das coleções aprovadas, seja nas resenhas individuais, que indicam explicitamente "pontos fortes" (e/ou inovadores) e "pontos fracos" (geralmente "tradicionais") das propostas pedagógicas, seja, ainda, nas orientações para a escolha, presentes em um anexo específico. Dá-se, ainda, especial atenção ao Manual do Professor, explicitamente concebido na formulação dos critérios eliminatórios, como uma peça que deve contribuir significativamente para a formação docente. No caso particular dos dicionários, o caminho a ser percorrido pelo professor é indicado num manual que não só discute a natureza das obras lexicográficas, como também explicita seu alcance pedagógico e sugere atividades de sala de aula (RANGEL, 2012)

A Olimpíada é, no entanto, a que mais explicita essas distâncias. Como condição para a realização do concurso, o programa envolve uma proposta própria de formação docente – continuada e à distância – orientada por demandas específicas do ensino-aprendizagem da produção textual. Consagrados a cada um dos gêneros[7] da Olimpíada, os cadernos destinados ao professor organizam-se como sequências didáticas que formam "em serviço". Aposta-se, então, que as oficinas propostas ensinem o docente a ensinar... enquanto ensina. Indiretamente, difundem-se modelos de planejamento e de atuação docentes.

Seja como for, nenhuma das duas iniciativas visa à formação do professor como sua meta específica; antes, entendem-na como um *meio* para sua viabilização,

---

[7] Poemas (5º e 6º anos do ensino fundamental), memórias literárias (7º e 8º anos do ensino fundamental), crônicas (9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio) e artigos de opinião (2º e 3º anos do ensino médio).

supondo um professor que, não estando imediatamente disponível, precisa ser formado. Em consequência, projetam um perfil mais ou menos bem definido desse docente, apostando, em maior ou menor grau, em materiais e atividades capazes de promover sua (auto)formação de forma satisfatória. Apesar disso, exceção feita a programas como a Olimpíada – e, evidentemente, também aos programas específicos –, a formação necessária à realização da ação projetada não se apresenta como *parte indissociável* de iniciativas e programas como os referidos ainda há pouco. Nem há qualquer garantia, interna ou externa, de que o caminho apontado será percorrido pelo docente.

No âmbito do PNLD, por outro lado, o acesso aos *Guias*, que apresentam as coleções e orientam a sua escolha, é restrito e, dadas as regras do próprio jogo da escolha, pouco ou nada eficaz, como muitos estudos a respeito têm apontado (escassez de exemplares, prazos insuficientes para a organização do processo seletivo, escolhas efetuadas sem qualquer consulta ao *Guia*, possibilidade de as secretarias escolherem pelo professor, etc.). A conclusão que se impõe é a de que, nesses casos, a formação projetada funciona mais como parte das justificativas e/ou da fundamentação das propostas em questão que como peças indispensáveis à sua execução. Nesse sentido, servem, predominantemente, à formulação e à sustentação da política em foco no plano do debate teórico-ideológico – mas entendido, esse debate, como uma instância independente das iniciativas em jogo.

Partindo do estudo de Barbosa (2000), a propósito dos muitos percalços envolvidos na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa para o ensino fundamental, cabe, então, ampliar a pergunta formulada pela autora: seriam essas políticas linguísticas relativas à formação do professor *praticáveis*? Ou, nos termos das teorizações que tomei como ponto de partida: seriam as *formulações* políticas passíveis de *planejamento* e, em especial, de *execução*?

A julgar pelo lugar incerto da formação docente em muitas das iniciativas oficiais voltadas para o ensino de língua materna, a pergunta não pode ser respondida com um simples sim ou não. E nos convida a (re)pensar o que devemos entender por *política linguística* no contexto educacional.

Formulação e execução de políticas públicas: elucubrações teóricas

Ora, se uma pergunta como essa frequentemente se insinua, é porque a esfera das *políticas públicas* impõe, à ação e à reflexão dos sujeitos envolvidos, condições de produção particulares, bastante diferentes das que vigoram na pesquisa acadêmica.

Os objetos a partir dos quais agimos e refletimos, nas políticas públicas, não são de nossa “livre escolha” nem se apoiam, necessariamente, em pesquisas anteriores, ainda que, frequentemente, refiram-se a “estados da arte” e/ou a pesquisas, teorias/paradigmas e autores oriundos da academia. No âmbito das políticas públicas, esses objetos são construídos ao longo de disputas e polêmicas essencialmente políticas. Por isso mesmo, refletem esses conflitos e reportam-se, direta e indiretamente, a agendas públicas específicas – no nosso caso, do setor educacional. Seja na instância da formulação, seja na da execução, objetivos, público-alvo, cronogramas, parcerias, etc. são definidos com base em demandas e conveniências da administração, com interferência direta e/ou indireta de órgãos governamentais os mais diversos. Com muita frequência, equipes *ad hoc*, não necessariamente articuladas entre si ou com os técnicos dos setores envolvidos, são constituídas para executar parte de uma determinada tarefa. Em consequência, a lógica das ações de um mesmo programa oficial raramente sugere a de um binômio. E lembram, o mais das vezes, as idas e vindas, os avanços e recuos inerentes às disputas e aos embates políticos.

Considerando-se esse quadro geral e, ainda, o fato de que a própria administração pública reparte seus órgãos, em geral, em “propositivos” e “executivos”[8] (“pedagógicos” e “operacionais”, no caso do MEC), ao mesmo tempo em que cada um desses grupos funciona de acordo com demandas próprias, não é de estranhar que a formulação e a execução de políticas públicas nem sempre caminhem lado a lado. A articulação prevista pela metáfora do binômio parece, portanto, mais um

[8] Curiosamente, essa categorização das funções próprias a cada órgão da administração pública é similar à que Calvet (1993) estabelece para as políticas linguísticas, o que parece superar a mera coincidência.

pressuposto ideológico, estabelecido *a posteriori* e/ou estrategicamente reivindicado por uma ou outra das instâncias envolvidas, que uma condição lógica *a priori*.

Nessa perspectiva, poderíamos formular algumas considerações mais gerais a respeito de políticas linguísticas, ao menos no âmbito da educação:

- A instância da formulação não é tão articulada nem tão explícita quanto pode parecer; e a instância do planejamento e/ou da execução não é pura e simples aplicação, nem é tão organizada e racional quanto a metáfora do binômio dá a entender.
- Há mais política e, sobretudo, mais burocracia estatal, no campo das políticas linguísticas, do que o esquema elaboração/aplicação permite perceber e compreender.
- Avaliar os produtos e/ou resultados de políticas linguísticas do ponto de vista exclusivo da coerência entre política e planejamento é esquecer a relativa autonomia das políticas, como formulações ideológicas, e elidir a ação, no entanto necessária e decisiva, das muitas instâncias que se estabelecem entre a primeira e a segunda. É, portanto, esquecer as condições de produção próprias de uma e outra instância, tomando-se os efeitos da segunda como resultantes do bem ou mal fundado, do acerto ou do erro, da primeira.
- Em consequência, não é raro que concepções de língua e linguagem, certas práticas de letramento, determinados procedimentos docentes, etc. sejam condenados como equivocados ou superados não em consequência de uma efetiva análise de seus limites e possibilidades, ou mesmo de uma experimentação controlada de cada um deles, mas porque os programas em que figuravam "não deram certo".

Com base nas considerações que acabo de fazer, creio ser possível, se quisermos caminhar na direção de uma concepção de política linguística mais próxima do que observamos nas práticas, inverter a fórmula de Calvet (1993) invocada no início: é o planejamento e – com mais razão – a intervenção linguística propriamente dita,

que, *uma vez efetivadas*, tornam-se inseparáveis de uma formulação. Formulação esta que aparece, então, como seu pressuposto e/ou suporte... teórico/ideológico.

Nessa direção, podemos postular que uma definição de política linguística como a proposta por Rajagopalan (2013, p. 21, grifos nossos) parece mais adequada à compreensão dos fenômenos em jogo:

> [...] a política linguística é *a arte* de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir *ações concretas* de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou, ainda, instâncias transnacionais maiores.

Duas noções pertinentes para a discussão que proponho aqui interferem numa concepção de política linguística como esta: “arte” e “ação concreta”.

Em lugar do binômio de Calvet (1993), a noção de *arte* reconhece e legitima o que pode haver de irracional e mesmo de contraditório na ação política. Assim, alarga e aprofunda o olhar do analista, levando-o a enxergar *também* a imprevisibilidade (ao menos lógica) que, em maior ou menor grau, pode caracterizar as iniciativas do Estado. Por outro lado, *ação concreta* é uma noção que permite reconhecer, no campo das iniciativas do Estado, algo mais – e, principalmente, algo de diferente – do planejamento e/ou da execução de um só ideário, o que permite integrar, à compreensão e à análise de uma política linguística, a heterogeneidade de condições de produção a que uma “mesma” ação do Estado pode estar submetida.

Em resumo, a atuação direta em políticas linguísticas na área da educação nos permite ter, delas, uma experiência pouco compatível com a imagem de uma ação racional e organizada. Além de sugerir que o campo das políticas linguísticas tem mais política(s) que língua ou linguagem.

Referências

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? *In:* ROJO, R. H. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CALVET, L. J. *Sociolinguística*: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.). *A formação do professor*; perspectivas da linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, G. M. Prefácio. *In:* CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

ORGANDI, E. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In:* NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RANGEL, E. O. A olimpíada e as políticas públicas para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. *Na Ponta do Lápis*, v. 6, n. 13, fev. 2010. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/1201/reportagem-a-olimpiada-e-as-politicas-publicas-para-o-ensino-e-aprendizagem-de-lingua-portuguesa. Acesso em: 31 jul. 2020.

RANGEL, E. O. *Com direito à palavra*: dicionários em sala de aula. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

RANGEL, E. O. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. *In:* DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, A. (org.). *O livro didático de português*: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

CAPÍTULO 2

A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: confrontando discursos e práticas estatais[1,2]

Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG

Considerações preliminares

Como entendida tradicionalmente, a *política linguística* (*language policy*) envolve a tomada de decisão no sentido de balizar, fomentar ou proibir o uso de uma determinada língua ou variedade linguística. Em Calvet (2007, p. 11), por exemplo, encontra-se esse entendimento, uma vez que, para o autor, a política linguística diz respeito à "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas

---

1 Parte substancial deste texto integra o capítulo teórico de minha tese (RIBEIRO DA SILVA, 2011), a qual foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) e contou com financiamento do CNPq (Processo nº 140306/2007-2). Retomo, ainda, considerações presentes em Ribeiro da Silva (2014).

2 A análise político-linguística desenvolvida ao longo deste capítulo foi elaborada anteriormente à aprovação do Projeto de Lei de Conversão (PVL) nº 34/2016, que instituiu o Novo Ensino Médio e que modificou a política linguística (explícita) do Estado Brasileiro para as línguas estrangeiras. Caso essa nova política venha a se consolidar nos próximos anos, a compreensão de suas implicações demandará uma análise detalhada e epistemologicamente fundamentada. Diante desse cenário difuso que se nos apresenta, a publicação deste capítulo, que focaliza e contrasta discursos e práticas estatais relativamente às línguas estrangeiras, justifica-se por desvelar aquela que era a política linguística implícita do Estado Brasileiro nos últimos anos e que, no atual momento histórico, torna-se explícita.

e a sociedade". Assim, a política linguística envolveria a intervenção consciente e propositada de um agente em um determinado contexto sociolinguístico. Por implicação, a análise da situação político-linguística de uma comunidade específica se daria, principalmente, pelo exame de seus documentos oficiais.

Contudo, nos últimos anos, autores como Schiffman (1996, 2006), Shohamy (2006) e Spolsky (2004) vêm apontando que a política linguística formalizada em documentos oficiais pode não coincidir com aquela que, de fato, vigora na sociedade. Schiffman (1996), por exemplo, sugere a existência simultânea de duas políticas linguísticas em um mesmo contexto sociolinguístico, uma *explícita* e outra *implícita*. Na mesma direção, Shohamy (2006) propõe a existência de uma política linguística *formal* e de outra *informal*. Esses autores defendem, ainda, que a política linguística pode existir independentemente de um agente que a promova explicitamente. Como aponta Spolsky (2004, p. 8, tradução nossa),

> [...] a política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas formais, de maneira que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente.[3]

Em síntese, na perspectiva desses autores, para se apreender a "real" política linguística de uma comunidade, deve-se confrontar a política linguística explícita (ou formal) à implícita (ou informal) e, ao mesmo tempo, examinar suas crenças e práticas sociais relacionadas às diferentes línguas e/ou variedades linguísticas. É a partir dessa perspectiva ampliada de política linguística que procurarei, ao longo deste capítulo, examinar a política linguística brasileira para as línguas estrangeiras. Em um primeiro momento, perscrutarei a legislação educacional brasileira rela-

---

[3] "*[…] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent.*"

tivamente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras para, em seguida, discutir duas práticas oficiais relacionadas à linguagem que indiciam a real política linguística do Estado Brasileiro para as línguas estrangeiras.

A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: o(s) discurso(s)

Apreender a política linguística brasileira para as línguas estrangeiras não é uma tarefa simples, uma vez que, como procurei demonstrar em Ribeiro da Silva (2011; no prelo), o Estado Brasileiro tem uma política explícita (ou formal) para as línguas estrangeiras em geral, uma explícita para o espanhol e outra implícita (ou informal) para o inglês. A essas três, soma-se uma política linguística específica para a língua inglesa, que emana da cultura linguística (SCHIFFMAN, 1996, 2006) da sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo em que engloba o aparelho de estado, funciona independentemente dele (RIBEIRO DA SILVA, 2011).

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, texto máximo da legislação educacional brasileira, torna obrigatória a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira a partir do 3º ciclo do ensino fundamental. Textualmente, afirma-se o seguinte, no parágrafo 5º, do artigo 26:

> [N]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série [atualmente 6º ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Ao tratar do currículo do ensino médio, declara-se, no artigo 36, que "[s]erá incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição" (BRASIL, 1996).

Como se pode observar nesses dois artigos da LDBEN, a língua estrangeira deve integrar, obrigatoriamente, a educação fundamental e média da população

brasileira. Contudo, é importante notar que a legislação inclui a disciplina de língua estrangeira moderna na chamada "parte diversificada do currículo", isto é, na parte da grade curricular que pode variar de uma região para a outra. Trata-se de um dos fundamentos da LDBEN, qual seja, a importância de o sistema educacional adequar-se às especificidades e às demandas locais.

Não seria incorreto afirmar, portanto, que a legislação educacional brasileira valoriza o plurilinguismo, refletindo, assim, uma política linguística oficial cujo principal traço é a valorização da diversidade linguística e cultural que caracteriza o país. O legislador garante aos grupos minoritários o direito de preservar e cultivar suas línguas ancestrais via aparelho educacional. Uma comunidade formada por descendentes de imigrantes alemães, por exemplo, poderia incluir o alemão moderno como uma das línguas estrangeiras a serem oferecidas em suas escolas.

Os *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* (PCNLE) (BRASIL, 1998a), documento que define as orientações específicas quanto ao ensino de línguas estrangeiras na rede oficial de ensino, reafirmam o direito das comunidades locais de escolherem as línguas estrangeiras que serão incluídas no currículo e estabelecem os fatores que devem (ou podem) orientar essa escolha: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição (p. 22-23). Os fatores históricos relacionam-se "[...] ao papel que uma língua estrangeira específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância" (BRASIL, 1998a, p. 22-23). Os fatores relativos às comunidades locais contemplam aquelas regiões em que há comunidades indígenas ou de descendentes de imigrantes. Em linhas gerais, os fatores relativos à tradição dizem respeito àquelas línguas que desempenharam um papel importante nas trocas culturais com o Brasil. O francês seria o caso prototípico.

Se, por um lado, as características das comunidades locais e os fatores relativos à tradição podem determinar a inclusão de uma língua estrangeira no currículo, por outro, os fatores históricos (juntamente com questões práticas, como a falta de espaço

na grade curricular e a inexistência de professores de algumas línguas) são vistos como de maior importância, como fica evidente no excerto citado anteriormente. A preponderância dos fatores históricos e geopolíticos fica mais evidente na seção dos PCNLE dedicada à discussão do papel da área de língua estrangeira moderna no ensino fundamental diante da construção da cidadania (p. 37-41). Ao discorrer sobre a escolha de línguas estrangeiras para o currículo, o legislador afirma:

> [há] de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de se considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificava para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil. (BRASIL, 1998a, p. 40).

Nesse excerto, pode-se captar de forma clara a real política linguística do Estado Brasileiro: por um lado (a política explícita), é reconhecido o valor da aprendizagem de línguas estrangeiras na humanização da sociedade (a aprendizagem de qualquer língua estrangeira confronta o aprendiz com a alteridade, ideia expressa reiteradamente ao longo dos PCNLE e que coaduna com os objetivos da educação nacional propostos na LDBEN), por outro (a política implícita), afirma-se o viés utilitário da educação linguística no Brasil. Como procurarei demonstrar no que segue, essa visão utilitarista aparece de forma implícita e/ou explícita nos documentos publicados após a LDBEN e os PCNLE (1998a) e tem fundamentado muitas ações práticas do Estado Brasileiro.

Em 1999, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, publicou os *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio* (PCNEM) (BRASIL, 1999), documento que consiste basicamente em uma

complementação dos PCNLE (1998a) relativamente à educação de nível médio. Nas oito páginas dedicadas à língua estrangeira (p. 146-153), reafirma-se o caráter formativo da aprendizagem de línguas e discutem-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina língua estrangeira moderna. De forma breve, o documento retoma a possibilidade de escolha das comunidades (uma vez que valoriza a diversidade étnica da população), destaca a hegemonia da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, chama a atenção para a crescente importância geopolítica do espanhol e, reiteradamente, afirma a relação entre a educação linguística e o mercado de trabalho. É importante observar, nesse sentido, que a ideia de educação para o mercado de trabalho domina a legislação educacional brasileira relativamente ao ensino médio a partir da década de 1990 e, particularmente, a partir da publicação da LDBEN. Segundo os PCNEM:

> [e]videntemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possuiu, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho. (BRASIL, 1999, p. 149).

Três anos mais tarde, em 2002, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica publicou um conjunto de orientações complementares aos PCNEM, sob o título de *Parâmetros curriculares nacionais + ensino m*édio (PCN+EM) (BRASIL, 2002). Dessa vez, foram dedicadas 44 páginas (p. 93-137) à discussão de questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino médio. Já na introdução da seção dedicada à língua estrangeira moderna, afirma-se que:

> [e]sse aprendizado [de língua estrangeira], iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que

> permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional. (BRASIL, 2002, p. 93).

De forma geral, os PCN+EM visam explicitar as bases metodológicas que devem orientar o ensino de línguas estrangeiras em nível médio, não havendo, em todo o documento, nenhuma referência a quais línguas devem ser incluídas no currículo. Ao que parece, a ausência dessa discussão deve-se ao fato de os PCN+EM caracterizarem-se como uma complementação dos documentos anteriores. Assim, não seria necessário discutir essa questão, tendo em vista que ela já foi explicitada nos PCNLE (BRASIL, 1998a). Em consonância com os documentos anteriores, os PCN+EM mencionam brevemente o caráter formativo da aprendizagem de línguas proposto pela LDBEN e fazem alusão à relação entre a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística e étnica do país.

Contudo, também em conformidade com os PCNEM, os PCN+EM reafirmam, embora de forma menos explícita, a relação entre a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino médio e o trabalho. Como se pode observar no excerto transcrito, afirma-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras terá uma função importante na vida pessoal, acadêmica e profissional dos egressos do ensino médio. Do pessoal, passa-se ao acadêmico e chega-se ao profissional. Novamente o objetivo último da educação linguística é o trabalho.

Seis anos após a publicação dos PCN+EM, a Secretaria de Educação Básica do MEC Educação editou novas diretrizes para o ensino médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Ocem) (BRASIL, 2008). Nesse novo documento, fica mais evidente a real política linguística do Estado Brasileiro. Uma primeira questão a se observar é que, pela primeira vez após a publicação da atual LDBEN, um texto oficial da área de educação aborda o ensino de uma língua estrangeira específica, o espanhol.

No volume das Ocem dedicado à área de "Linguagens, códigos e suas tecnologias" (Volume 1), há duas seções dedicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira denomina-se "Conhecimentos de línguas estrangeiras" (p. 85-124), e a

segunda, “Conhecimentos de espanhol” (p. 125-164). A introdução da seção relativa ao ensino de espanhol dispõe que:

> [o] presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2008, p. 127).

Como exposto nesse excerto, a proposição de orientações curriculares específicas para o ensino de língua espanhola no ensino médio deve-se à sanção, em 2005, da Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta da disciplina de língua espanhola na rede oficial de ensino a partir de agosto de 2010 (BRASIL, 2005). A despeito das interpretações e implementações divergentes dessa lei, importa, para a discussão que aqui empreendo, observar que o Estado Brasileiro, pela primeira vez após a publicação da LDBEN, implementa oficialmente uma política linguística específica para uma língua estrangeira. No entanto, é importante notar que a lei torna obrigatório o oferecimento da disciplina por parte das instituições educacionais, mas não a matrícula por parte do corpo discente. Tudo leva a crer que esse dispositivo foi implementado de forma a não ferir os artigos 26 e 36 da LDBEN, segundo os quais, como já apontei, a língua estrangeira deve integrar a parte diversificada do currículo e a definição das línguas a serem estudadas fica a cargo das comunidades locais.[4]

Independentemente desse artifício legal, a publicação da Lei nº 11.161 tornou evidente a existência de pelo menos duas políticas linguísticas no aparelho estatal brasileiro. A primeira, fundamentalmente democrática, valoriza o plurilinguismo e transfere para a sociedade (e, em última instância, para o indivíduo) o direito de escolha relativamente à aprendizagem de língua estrangeira. A segunda, também fundamentalmente demo-

[4] Para uma ampla discussão sobre as questões envolvidas na introdução da língua espanhola na escola brasileira, consultar, entre outros, Fanjul (2010) e Lagares (2013).

crática, fomenta a aprendizagem de línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico enquanto reforça a ideia de que o indivíduo pode optar entre elas.

Sobre as motivações políticas e econômicas da lei, as autoras das Ocem para o ensino de espanhol afirmam que:

> [m]ais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a uma gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão, pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul. (BRASIL, 2008, p. 127).[5]

No que se refere à língua inglesa especificamente, seria de se esperar que as Ocem fizessem referência explícita a essa língua já que, como transparece no documento, a real política linguística do Estado Brasileiro privilegia as línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico, como indica a publicação da Lei nº 11.161 sobre o ensino de espanhol. Contudo, isso não ocorre. A terceira seção das Ocem, dedicada aos Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, trata, como o próprio título indica, das diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras em geral, e não somente de inglês (o que está de acordo com a política linguística oficial). Nesse sentido, à introdução do documento, afirma-se o seguinte:

> [l]embramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja função está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio. (BRASIL, 2008, p. 87).

---

[5] Sobre esse aspecto específSobre esse aspecto espec leitura da seção das Ocem dedicada à língua espanhola, consultar Rajagopalan (2002).

Considerando-se que esse excerto foi extraído da introdução de um documento oficial que trata do ensino de línguas estrangeiras (no plural), essa nota explicativa seria, a princípio, desnecessária. Ao se deparar, como de fato ocorre, com referências a pesquisas sobre ensino de inglês no Brasil ou com exemplos de atividades de ensino dessa língua, o leitor do documento prontamente entenderia que o legislador está lançando mão de um exemplo para ilustrar a questão sobre a qual está discorrendo. Tratar-se-ia, então, de uma explicação redundante? Acredito que não. Parece-me que essa nota tenta “dissimular” a verdade do documento, qual seja, o fato de que se trata de orientações curriculares para o ensino de língua inglesa no ensino médio. Como se pode inferir do excerto apresentado, deve-se aplicar a discussão posta no documento a outras línguas estrangeiras, quando e se for o caso.

Assim, é importante observar que não há, como ocorre em outros documentos aqui analisados, nenhuma referência aos critérios a serem utilizados na escolha de línguas estrangeiras para o currículo. O que justificaria a ausência dessa discussão? Ela não seria mais necessária? Ao longo das 39 páginas do documento dedicadas às línguas estrangeiras, há somente duas referências indiretas à questão: na introdução, afirma-se que “[a]s orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo [...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas [...]” (p. 87) e, na seção dedicada à discussão da função educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e à noção de cidadania (p. 88-93), destaca-se que “[n]os PCNEM, encontram-se observações sobre o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras” (p. 88). Assim, as Ocem atualizam os pressupostos dos documentos anteriores no que diz respeito aos critérios de seleção de línguas estrangeiras para o currículo e, ao fazê-lo, reafirmam a política linguística informal do Estado Brasileiro, a qual, como venho argumentando, ao mesmo tempo em que afirma o valor de uma educação linguística plurilíngue, fomenta o ensino e a aprendizagem de línguas economicamente importantes para o mercado de trabalho.

Enquanto a análise da legislação educacional brasileira referente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras revela a existência de uma política linguística explícita (ou formal) e de outra implícita (ou informal), o exame das práticas estatais relacionadas à questão linguística torna evidente uma política linguística explícita (mas não formalizada) que funciona no sentido de fomentar a aprendizagem de inglês e de espanhol. A seguir, serão discutidas duas dessas práticas: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: a(s) prática(s)

A promulgação, em 1996, da atual LDBEN desencadeou profundas transformações no sistema educacional brasileiro. Entre as muitas mudanças propostas, a LDBEN determina que a União organize um processo de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino. Esse sistema de avaliação teria como função definir as prioridades em termos de investimentos públicos com vistas a melhorar a qualidade do ensino oferecido à população.

Considerando-se as mudanças no ensino médio, propostas pela LDBEN, o exame a ser desenvolvido para esse nível de ensino deveria desvinculá-lo do vestibular tradicional (e da concepção de conhecimento e de aprendizagem que até então orientava a maior parte dos vestibulares brasileiros) e, ao mesmo tempo, flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior. A partir dessa proposta, o MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), instituiu, em 1998, o Enem. Sobre o conteúdo a ser avaliado no Enem, o documento que define as bases do exame, denominado Documento Básico (BRASIL, 1998b), afirma que o:

> [o] modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências

> norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. (BRASIL, 1998b, p. 5).

Como se pode observar, propõe-se que o Enem deve avaliar as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino médio, as quais estão delineadas na legislação relativa a esse nível de ensino. Orientado por essas premissas, o Enem avaliou, nas 12 primeiras edições (de 1998 a 2009), competências e habilidades relacionadas aos três grandes eixos direcionadores do ensino médio: "Linguagens, códigos e suas tecnologias", "Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias" e "Ciências Humanas e suas tecnologias".

No que se refere, especificamente, ao eixo "Linguagens, códigos e suas tecnologias", as 12 primeiras edições do Enem avaliaram competências e habilidades relativas aos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa, literatura (brasileira e portuguesa), artes, educação física, tecnologias da informação e comunicação. Como se pode observar, a disciplina língua estrangeira moderna não foi avaliada nessas edições do exame. Embora não esteja claro nos documentos do Enem porque a disciplina foi mantida fora do exame nessas primeiras edições, uma explicação bastante plausível é o fato de a LDBEN e a legislação complementar não determinarem qual língua devia ser ensinada na rede oficial de ensino, pelo menos até a publicação da Lei nº 11.161/2005 sobre o ensino de espanhol.

Contudo, o edital de abertura do Enem 2010 trouxe mudanças nesse sentido, e a disciplina língua estrangeira moderna foi incluída no exame. Contrariando o que postula a LDBEN relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudantes que participaram da edição 2010 do Enem (e das posteriores) somente puderam escolher entre duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol. O Estado Brasileiro, em um exame que avalia as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do ensino médio e que funciona como meio de entrada para um número

cada vez maior de universidades públicas (um exame de alta relevância, portanto),[6] avalia somente aquelas línguas estrangeiras que, como venho argumentando, são importantes do ponto de vista econômico e geopolítico. No caso da língua espanhola, a avaliação dos candidatos justifica-se, em parte, dada a obrigatoriedade legal de incluí-la no currículo da rede oficial de ensino a partir da sanção da Lei nº 11.161/2005. Contudo, isso não ocorre com o inglês, uma vez que, como o exame dos documentos oficiais revela, o Estado Brasileiro não tem uma política oficial para essa língua. O que, então, justificaria a inclusão dessa língua específica no Enem a partir de 2010? Nos editais de abertura das edições 2010 e 2011 do exame, não há qualquer referência a essa discussão. Parece correto afirmar que a inclusão dessas duas línguas no Enem reflete a política linguística implícita do Estado Brasileiro, segundo a qual importa ensinar e aprender inglês e espanhol.

Com relação ao PNLD, pode-se dizer basicamente o mesmo. Criado em 1929, sob o nome de Instituto Nacional do Livro (INL), o PNLD objetiva, desde a sua criação, possibilitar o acesso dos alunos da rede pública de ensino a livros didáticos de qualidade e, ao tempo, fomentar o desenvolvimento do mercado editorial brasileiro de materiais educacionais.

Tradicionalmente, o PNLD contempla aquelas disciplinas que compõem a base comum do ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Todavia, no edital do PNLD 2011, a disciplina de língua estrangeira moderna foi incluída no programa. Novamente, as duas línguas estrangeiras contempladas foram o inglês e o espanhol. Como no Enem, os documentos relativos ao PNLD 2011 não explicitam quais foram os critérios de seleção utilizados. Nova-

---

[6] Na literatura da área de avaliação de línguas (*language testing*), distinguem-se três categorias de exames a partir da relevância das decisões tomadas com base em seus resultados: *no-stakes tests* (exames de baixa relevância), *low-stakes tests* (exames de média relevância) e *high-stakes tests* (exames de alta relevância). Como aponta Luxia (2005, p. 142, tradução nossa), "[e]xames de alta relevância são aqueles cujos resultados são usados para tomar decisões importantes que imediata e diretamente afetam os avaliandos e demais partes interessadas" ("*High-stakes tests are those whose results are used to make important decisions that immediately and directly affects the test-takers and other stakeholders*"). Sobre o impacto ou efeito retroativo dos exames da alta relevância na sociedade, consultar, entre outros, Hamp-Lyons (1997), Scaramucci (2004), Wall (1997).

mente parece não ser necessário justificar uma ação que, com relação ao inglês, contraria a política linguística oficial do Estado Brasileiro: as comunidades locais têm o direito de escolher a língua estrangeira a ser ensinada em suas escolas, como afirma a LDBEN, mas o Estado Brasileiro somente oferece material didático para as línguas importantes do ponto de vista geopolítico e econômico.

A despeito das possíveis dificuldades práticas de se elaborarem provas e materiais didáticos para muitas línguas, importa aqui apontar as implicações político-linguísticas de a União incluir somente o inglês e o espanhol em práticas importantes como o Enem e o PNLD. Como propõe Shohamy (2006), especificamente em relação aos exames de línguas, esse tipo de procedimento do Estado envia uma mensagem clara à população acerca da importância que se deve atribuir às diferentes línguas estrangeiras. Por meio do Enem e do PNLD, o Estado Brasileiro está legitimando o inglês e o espanhol e, ao mesmo tempo, retirando a legitimidade de outras línguas.

Considerações finais

Como procurei demonstrar ao longo deste capítulo, o exame da legislação educacional brasileira e de práticas estatais revela uma política linguística contraditória: por um lado, a LDBEN afirma a necessidade de a União valorizar a diversidade étnica e linguística do país e permitir que a comunidade educacional escolha a língua estrangeira a ser ensinada na rede oficial de ensino, por outro lado, o Estado Brasileiro legisla a favor de uma língua específica (o espanhol), tornando seu ensino obrigatório. A essa situação já conflitante, acrescenta-se uma política linguística estatal implícita que favorece a língua inglesa.

Como explicar, então, essa política linguística contraditória? Uma primeira possibilidade seria supor que o Estado Brasileiro está deliberadamente manipulando a população de forma a perpetuar um estado de coisas dominante relativamente à aprendizagem de línguas. Entretanto, essa análise perde consistência quando se considera que diferentes grupos políticos se alternaram no poder desde a sanção da

LDBEN, em 1996, sem que isso tenha acarretado mudanças significativas na política educacional (e linguística). Assim, parece redutor supor que a real política linguística do Estado Brasileiro reflete o desejo de um grupo sociopolítico específico. Outro ponto a se considerar, nesse sentido, é que todos os documentos aqui analisados foram elaborados por comissões compostas por educadores publicamente comprometidos com a melhoria da educação nacional. Dessa forma, não parece apropriado pensar a real política linguística brasileira a partir da ação consciente de um agente individual (ou um grupo social) comprometido com essa ou aquela agenda sociopolítica. Parece mais adequado supor, como propõe Tollefson (1991), que a legislação e as ações das autoridades educacionais refletem, na verdade, a política linguística que de fato vigora na sociedade. Legislação e legisladores estão inscritos na conjuntura histórica da sociedade brasileira contemporânea, e essa, por sua vez, reflete a conjuntura histórica global no que se refere ao mercado linguístico contemporâneo. Posto isso, cabe aos educadores e a todos os interessados na formação humanística da população brasileira discutir se essa é a política linguística que desejamos.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Exame Nacional do Ensino Médio*: Documento Básico. Brasília, DF: MEC/Inep, 1998b.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008. V. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial/Ipol, 2007.

FANJUL, A. P. São Paulo: o pior de todos – Quem ganha e o que se perde com a (não) introdução do espanhol na escola pública paulista. *In:* CELADA, M. T.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (org.). *Lenguas en un espacio de integración:* acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 185-207.

HAMP-LYONS, L. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language testing*, v. 14, n. 3, p. 295-303, nov. 1997.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. *In:* NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, H. C. (org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

LUXIA, Q. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing*, v. 22, n. 2, p. 142-173, abr. 2005.

RAJAGOPALAN, K. The ambivalent role of English in Brazilian politics. *World English*, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003.

RIBEIRO DA SILVA, E. *"[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!"*: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. 176p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RIBEIRO DA SILVA, E. A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras: o que dizem a LDB e os PCNs de LE?. *Sínteses*, v. 15, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

SCHIFFMAN, H. F. Language Policy and linguistic culture. *In:* RICENTO, T. (ed.). *An introduction to language policy*: theory and method. Malden e Oxford: Blackwell Publishing, 2006. p. 111-126.

SCHIFFMAN, H. F. *Linguistic culture and language policy*. Nova York: Routledge, 1996.

SHOHAMY, E. *Language policy*: hidden agendas and new approaches. Nova York: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TOLLEFSON, J. W. *Planning language, planning inequality*: language policy in the community. Londres: Longman, 1991.

WALL, D. Impact and washback in language testing. In.: CLAPHAS, C.; CORSON, D. (ed.) *Encyclopedia of language and education*: language testing and assessment. Londres: Kluwer Academic Publichers, 1997. V. 7. p. 291-302.

CAPÍTULO 3

Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais

Fabrízia Lúcia da Costa – UEG

Kleber Aparecido da Silva – UnB

Introdução

A arena de formação inicial, em especial o espaço do estágio supervisionado da Licenciatura em Letras, e de outras licenciaturas, é visto como processo de uma etapa importante do desenvolvimento profissional do aluno-professor, um aprendizado situado nas práticas sociais diárias estabelecidas, considerando a visão holística de fatores como ações, valores, crenças e vivências (GIMENEZ, 1999).

Assim, ao pensar sobre os contornos da formação inicial e compreender o pressuposto de que as conquistas e transformações sociais permeiam o professor em sua incansável tarefa de educar, entendemos que as experiências (MICCOLI, 2006, 2007) dos alunos em torno da aprendizagem da língua inglesa e aquelas vivenciadas com a docência, bem como as crenças (BARCELOS, 2000, 2004, 2007) que os

graduandos compartilham sobre a língua estrangeira e o ensino, imbricam-se nos processos de (re)construção de identidades docentes profissionais (MATEUS 2002; PIMENTA, LIMA 2012; GIMENEZ, 1997; MOITA LOPES, 2002).

Desse modo, este estudo é motivado pela forma de pensar o estágio supervisionado como momento ímpar de problematizações acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Não que as demais disciplinas componentes da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Letras sejam irrelevantes, mas, no estágio, pode ser que a formação profissional seja melhor situada, dada suas especificações decorrentes do contato com a docência na escola-campo, com os planejamentos de aula, etc., por se tratarem de experiências vivenciadas que são contextuais e individuais para o aluno-mestre em formação.

A coleta de dados para esta pesquisa ocorreu na turma de 3º ano de Licenciatura em Letras (inglês/português) de uma universidade pública do estado de Goiás. Trata-se de uma universidade pública cujos estágios supervisionados ocorrem no início da segunda metade do curso, totalizando 400 horas (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002).

Neste capítulo, faremos uma análise acerca dos três construtos, tomando as narrativas das histórias de vida dos alunos-professores instrumentos para este estudo, o qual se apresenta como sendo de caso (YIN, 2005; ANDRÉ, 2005; GIL, 2008), de abordagem qualitativa (FLICK, 2009) e narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), por meio do qual os participantes narram por meio de histórias suas experiências pessoais, profissionais e sociais. As narrativas visuais (PAIVA, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), ou seja, os "desenhos", são utilizadas a fim de resgatar as percepções dos alunos-professores sobre o estágio supervisionado, visto que, para eles, significou a primeira experiência com a docência.

O estágio supervisionado do currículo do Curso de Licenciatura Plena em Letras na instituição em estudo contempla dois anos de orientações. O primeiro ocorre durante o 3º ano do curso, no ensino fundamental II (6º a 9º ano), o segundo, no 4º e último ano da graduação, quando os graduando realizam seus estágios nas

séries do ensino médio. Acreditando que poderão contribuir para a compreensão dos fatores elencados nos objetivos dessa pesquisa é que foi feita essa escolha.

Diante de tais perspectivas, esta pesquisa, conduzida no contexto do estágio supervisionado, visa identificar e analisar as experiências e crenças a respeito do ensino de inglês dos alunos-professores bem como delinear possíveis construções identitárias de três alunas de um Curso de Licenciatura Plena em Letras.

O estágio supervisionado

Aprender a ensinar não é algo fácil, mas um processo de complexidade que não pode ser entendido somente como sinônimo de cursos de formação (MATEUS, 2000). De fato, comum às ações de cada indivíduo, há um conjunto de experiências pessoais e profissionais do professor que estão disponíveis durante os processos de planejamento e de ensino. Mateus (2000) explica que, na prática do estágio, os alunos-professores fazem uma transição para o pensamento pedagógico, pois têm a possibilidade de observar suas ações a partir da perspectiva do professor, apropriando-se de um novo discurso que lhes permite conceituar o ensino de forma diferente e que "constitui um elemento de uma aprendizagem que se inicia nos primeiro anos da vida acadêmica e que não se sabe quando termina" (MATEUS, 2000, p. 3).

É necessário compreender o estágio como um lugar privilegiado em que se consolidam transformações das práticas sociodiscursivas da/na comunidade escolar; com vistas às novas possibilidades de ser professor (MATEUS, 2000). Para Pimenta e Lima (2012), o estágio curricular sempre foi identificado como parte prática dos cursos de formação de professores, em contraposição à teoria. As autoras (2012) ainda dirigem uma crítica ao modo como os currículos de formação são constituídos: desvinculados do campo de atuação dos futuros profissionais e desconectados da realidade que os determina.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33, grifo nosso), as disciplinas componentes do currículo encontram-se isoladas entre si, e "nem se pode denominá-las

teoria, pois são apenas *saberes disciplinares* em cursos de formação". As autoras (2012) argumentam que a profissão professor também é prática, assim como qualquer outra profissão, no sentido de que se trata de aprender a fazer "algo" ou realizar determinada "ação". Todavia, sugerem um modelo de estágio no qual seja superada a dicotomia teoria x prática e possibilitada a criação de uma perspectiva de estágio que melhor explicite o que é teoria e o que é prática, a partir da práxis docente: "uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 34).

Nas palavras de Gimenez (2005, p. 5), a grande contribuição trazida para os cursos de Letras pela Linguística Aplicada "é a maneira como aborda questões de língua e linguagem, sua preocupação com questões práticas e as visões alternativas sobre o que seja língua na sociedade". Para a referida autora, se reconhecermos o processo de formação de professores como prática social, cultural e historicamente situada, a formação deve reconhecer o aprendiz-professor e os seus conhecimentos, orientar esse aprendiz à tomada de decisões e, por ser um projeto político, conduzir a transformações sociais. Esses pressupostos encaminham a autora a identificar alguns desafios[1] que a formação de professores enfrenta na atualidade.

Tratando-se da questão de teoria *versus* prática, a Resolução CNE/CP nº 02 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) orienta que os cursos de licenciatura, de graduação plena, cumpram um mínimo de 2.800 horas para os cursos de formação de professores da educação básica, assim distribuídas:

- 1.800 horas de aulas – conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 400 horas ao longo do curso – prática como componente curricular;
- 400 horas a partir do início da segunda metade do curso – estágio curricular supervisionado;

[1] Em seu artigo, Gimenez (2005, p. 2) elenca pelo menos sete desafios da formação de professores: "1. Definição da base de conhecimento profissional; 2. Relevância das pesquisas para a formação de professores; 3. Abordagem articuladora da teoria/prática; 4. Impacto e sustentabilidade das propostas resultantes das pesquisas; 5. Relação das pesquisas com políticas públicas de formação de professores; 6. Identidade profissional dos formadores; 7. Integração das formações inicial e continuada".

- 200 horas – outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Como se nota, as 400 horas de prática são destinadas ao cumprimento das exigências do estágio obrigatório, que tem início no 3º ano e término no 4º e último ano da graduação: 200 horas no 3º ano, referentes ao ensino fundamental, e 200 horas, no 4º ano, destinadas ao ensino médio. Considerando a dupla habilitação do Curso de Letras, metade do estágio está reservada ao cumprimento das atividades em língua portuguesa, e metade para a língua inglesa.

Quanto à carga horária a ser cumprida, esta se subdivide em atividades de orientação, planejamento, observação de aulas e regência na escola-campo. O estágio docente de inglês do 3º ano é composto da etapa de observação (cinco aulas de inglês) dos profissionais titulares das escolas-campo e, posteriormente, da etapa de regência (15 aulas de inglês). As 55 horas de ensino que integram o estágio de língua inglesa são dedicadas, em sala de aula, para a discussão de teorias. Todavia, por conta do tecnicismo e da tradição das normatizações do estágio, esse tempo é ocupado com atividades que servem para o cumprimento de trabalhos que compõem o portfólio: apresentação de projetos de oficina, miniaulas, produção de relatórios, etc.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2009) é uma elaboração conjunta dos *multicampi* da Universidade Estadual de Goiás, que visa melhorar a educação no estado, atuando em aproximadamente 42 localidades diferentes, das quais 15 contam com o Curso de Letras, visando se adaptar às demandas da sociedade.

Com o término da formação, o aluno do Curso de Letras está apto a trabalhar as línguas materna e estrangeira e suas literaturas com segurança, pois foi formado para ter um bom desempenho em sua função como docente da área.

As narrativas orais e visuais

Ao considerar as palavras de Nóvoa (1992 *apud* BUENO, 2002) de que, a partir dos anos 1980, houve um direcionamento dos estudos sobre formação docente, com o aparecimento de um grande número de obras e estudos sobre a vida dos professores, as

carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores, é que optamos pela escolha desse instrumento/abordagem, uma vez que este estudo se centra na questão das identidades docentes em formação.

Gimenez (1997) explica que as narrativas permitem aos indivíduos captar os significados das experiências anteriores, revelar episódios significativos que funcionam como pano de fundo para ações em sala de aula. Além disso, a autora pontua que o uso de narrativas por estudiosos procura melhor entender o processo de socialização dos professores e sua construção identitária.

O mundo em que vivemos pode ser entendido de forma narrativa, uma vez que a vida é exercida por meio de fragmentos narrativos, estabelecidos em tempo e espaço históricos (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Desse modo, a melhor maneira de compreender uma experiência é por meio da narrativa, pois o pensamento narrativo se constitui como forma-chave para expressão e reflexão sobre a experiência.

Barcelos (2010) afirma que o interesse por narrativas e histórias como instrumento e abordagem da análise do processo de ensino e aprendizagem de línguas vem crescendo tanto no Brasil quanto nos demais países do mundo. A autora refere que as qualidades históricas e o potencial de caracterizar as experiências humanas, inerentes à narrativa, fazem com que a pesquisa narrativa esteja presente em vários campos, tais como teoria literária, história, antropologia, teatro, artes, filmes, teologia, entre outros.

Segundo Barcelos (2010), esse interesse é ainda mais recente na Linguística Aplicada e se encontra dentro de um movimento ainda maior, cujo foco está nas experiências e narrativas de aprendizes e professores de línguas.

Barcelos (2010, p. 147) reconhece "que, de certa forma, os estudos de crenças, focalizam as experiências no processo de aprender línguas". Para Clandinin e Connelly (2000 *apud* BARCELOS, 2010, p. 148), "o termo 'experiência' é chave na pesquisa narrativa". Os autores têm sua base na filosofia, em estudos de John Dewey, entendendo educação e estudos educacionais como formas de experiência, especificamente em seus conceitos de situação, continuidade e interação (BARCELOS, 2010).

Da mesma forma, Clandinin e Connely (1990) veem o ensino como uma expressão da biografia, das histórias pessoais, ou seja, como uma narrativa em ação. Para Ortenzi, Mateus e Reis (2002), ensinar e aprender são ações altamente pessoais e relacionadas com a identidade do professor e com sua história de vida. Com isso, as autoras analisam que há, no âmbito da formação de professores, um espaço se abrindo para que as experiências sejam compartilhadas e analisadas, dando voz às histórias dos docentes para que sejam compreendidos seus pensamentos, seu conhecimentos e suas ações.

Escolhemos esse instrumento de coleta de dados por entender que ela possibilita conhecer os significados construídos ao longo das experiências humanas dos participantes, alunos-mestres, a fim de compreender escolhas, marcos, expectativas, lutas, sucessos e fracassos, em seus respectivos contextos e experiências na formação de professores. As narrativas foram gravadas (formato oral) devido ao entendimento de que os participantes ficariam, assim, mais espontâneos ao narrar suas experiências, falar de suas crenças e revelar traços identitários, contribuindo mais fortemente para esta pesquisa.

Por sua vez, as narrativas visuais (PAIVA, 2008; OLIVEIRA, 2010) foram coletadas a partir de uma indagação aos participantes da pesquisa, com vistas a representarem, por meio de um desenho, suas concepções de ensino e aprendizagem, no caso deste estudo, no âmbito do estágio supervisionado. As produções visuais foram feitas pelos alunos com alguns dias de antecedência ao das gravações em áudio, que foram posteriormente transcritas para comporem os dados deste trabalho. As narrativas orais e as explicações das narrativas visuais foram gravadas em uma sala de aula da universidade pública em estudo, no dia 27 de novembro de 2013.

Algumas considerações sobre os construtos: experiências, crenças e identidades profissionais

A investigação do ensino e aprendizagem de línguas baseado nos pressupostos das experiências justifica-se por sua natureza sociocultural. Isso significa dizer que

uma reflexão sobre as experiências permite-nos pensar, por meio da linguagem, em ações para diferentes contextos. Tratando-se da formação inicial, as experiências se correlacionam com as interações vivenciadas nas práticas sociais anteriores e concomitantes à graduação e ao estágio supervisionado, em que presente, passado e futuro se interconectam a fim de gerar novas experiências e significações de vida.

Vieira-Abrahão (2004, p. 132) afirma que o conhecimento experiencial do professor vem sendo foco de estudiosos da área, tendo como premissa a idade que o professor não é "mais visto como uma 'tábua rasa' que pode ser simplesmente 'treinado' para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formação de professores". Além disso, no contexto da formação pré-serviço nos Cursos de Letras, o aluno-professor traz consigo uma experiência rica como aprendiz, entre outras experiências de vida. Desse modo, a autora pontua a necessidade de abrir espaço para a reflexão sobre esses aspectos para que as experiências sejam explicitadas e sua influência sobre o próprio desenvolvimento do aluno seja notória.

As experiências ajudam-nos a compreender a natureza das ações e das construções e desconstruções de crenças e identidades docentes uma vez que, por meio das interações, estamos constantemente a incutir valores de experiências anteriores para a modificação de experiências futuras. Essas adaptações encontram-se teorizadas no princípio da continuidade, proposto por Dewey (1938), segundo o qual sujeitos em um dado contexto interagem entre si viabilizando o surgimento de novas experiências em situações específicas.

As experiências aliadas à pessoalidade do indivíduo, ao seu meio e contexto culturalmente demarcado e complexo, à linguagem, condição inerente às interações sociais, são ímpares nas abordagens biográficas de cada aluno-professor na configuração deste estudo. Torna-se, portanto, imprescindível pensar as experiências a partir das narrativas de cada participante, por evidenciarem, além da perspectiva individual localizada em contexto, outras experiências relacionais em constante interação, corroborando com Clandinin e Connelly (2011), os quais defendem que

o mundo em que vivemos pode ser compreendido de forma narrativa com base em fragmentos narrativos estabelecidos em tempo e espaço históricos.

Ao pesquisar experiências de professores no ensino de inglês, Miccoli (2007) analisou e classificou as experiências, classificando-as em duas categorias, a saber: *experiências diretas* e *experiências indireta.* Propôs, ainda, outras subcategorias para cada divisão. As *experiências diretas* são provenientes das ações propostas pelo professor em sala de aula. De outro modo, *as experiências indiretas* têm sua origem fora do contexto da sala de aula.

As *experiências diretas* dividem-se em três categorias: i) *experiências pedagógicas*, que se referem aos relatos de tomadas de decisões sobre o ensino de língua inglesa em sala de aula; ii) *experiências sociais*, aquelas construídas via interação com os alunos em sala de aula; e iii) *experiências afetivas*, aquelas que agregam sentimentos aflorados em sala de aula, seja por parte dos alunos, seja por parte do professor.

Por sua vez, as *experiências indiretas* repartem-se em duas categorias: i) *experiências contextuais*, aquelas que reúnem relatos sobre o papel da língua inglesa na sociedade, sobre a instituição onde o professor lecionava ou sobre a particularidade do lugar onde se exercia a prática, no caso, o ambiente em sala de aula; ii) *experiências conceptuais*, aquelas que se referem a teorias ou crenças oriundas da prática, da formação ou das experiências anteriores do professor como ex-estudante (MICCOLI, 2007).

O construto experiências de ensino, nesta pesquisa, faz referência às experiências observadas durante a tarefa de ensinar relacionadas ao estágio supervisionado, relatadas nas narrativas orais e visuais, considerando o contexto educacional, social e cultural em que ocorrem. Ademais, as informações indicativas de experiências vivenciadas anteriormente também serão descritas.

O termo “crenças”, na Linguística Aplicada, não possui uma definição uniforme (PAJARES, 1992, BARCELOS, 2004), e a sua utilização ocorre, muitas vezes, a partir de vários significados que o termo apresenta, como, por exemplo: “[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções,

sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais, estratégias de ação [...] (PAJARES, 1992, p. 309).

Para Silva (2005), as crenças podem ser temporárias e são resultantes de experiências de vida diversas que professores, alunos ou terceiros vivenciam. Em suas palavras, crenças são:

> Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constroem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo. (SILVA, 2005, p. 77).

Assim, crenças referem-se a impressões que professores e alunos têm sobre si e seus pares e em relação um ao outro, dentro de um determinado contexto de atuação real ou dentro de um contexto imaginário, que ainda não fez parte de suas experiências pessoais. Tecendo uma relação entre as crenças e o método biográfico, Gimenez (1994, p. 291) sugere que "[c]renças e biografias deveriam estar no núcleo de programas de curso que almejam valorizar o passado do aprendiz e não desejam adotar uma perspectiva de treinamento, no sentido de prescrever teorias externas aos professores", uma vez que possibilitam a (re)criação de experiências e modos de ser professor.

Os estudos sobre crenças na arena da formação inicial e continuada de professores têm favorecido o mapeamento de aspectos decisórios (e que, portanto, merecem atenção) para o desenvolvimento dos alunos-professores. Para Barcelos (2004), as crenças têm sido um componente-chave nesse processo, capaz de influenciar professores e alunos, no que realizam, fazem e sentem em relação ao ato de ensinar ou aprender línguas. Nesse sentido, a investigação das crenças de ensino e a questão identitária irão reverberar nas análises discutidas neste capítulo a fim de evidenciar a relação desses dois construtos em um contexto específico de formação inicial do Curso de Letras.

Quanto às identidades docentes, optamos por considerar o paradigma pós-moderno, com a finalidade de melhor compreender o processo de construção identitária.

No que tange à formação de professores, é cabível assegurar que consiste em um processo de formação de identidades, uma vez que os atores nela inseridos estão em interação e negociação de sentidos sobre o que é ensinar e ser professor.

Conforme Hall (2003), o indivíduo passa a exercer identidades variadas em diferentes momentos, e carregamos, no nosso interior, identidades contraditórias, de tal modo que nossas identidades estão sempre em deslocamento. Em uma era de mudanças globais significativas, em que estruturas tradicionais de pertencimento passam a ser questionadas, podemos dizer que as identidades se encontram fragmentadas e em crise (HALL, 2003). Assim, não é mais possível falar de identidades fixas, mas provisórias, variáveis e problemáticas. Trata-se, então, de uma era de pluralização das identidades.

Desse modo, à medida que os elementos de significação e exposição cultural se propagam, somos colocados frente a uma multiplicidade de identidades, com cada uma das quais seria possível nos identificar. De acordo com Hall (2003, p. 19), "identidades são, assim, pontos de apego temporário que certas práticas discursivas constroem para nós". Tendo em vista o exposto, neste trabalho, adotamos a essa concepção pós-moderna de identidade por acreditar que é possível compreender e relacionar o processo de ensino e aprendizagem a partir desse paradigma.

Para Telles (2004), os sujeitos se constróem a partir de várias marcas e eventos que são pessoais, vivências e experiências moldadas com o tempo e o espaço de cada envolvido no processo:

> [a] identidade profissional [...] leva em conta traços muito particulares da experiência pessoal de cada participante: sua história de vida, suas memórias e os eventos marcantes de suas vidas Isto é, não há uma única marca ou traço de vida que está sendo considerado como a "verdade" do ser-professor, de modo a constituir sua identidade profissional. Ao contrário, tal identidade é múltipla, diferenciada e dinâmica. Ela se produz em contextos de situação de aprendizagem (dentro ou fora da escola, da sala de aula). Dependerá, portanto, de algumas referências universais, como a definição de contexto de aprendizagem, questões de gênero, etc., mas não se reduz a elas. (TELLES, 2004, p. 3).

Então, em relação à construção social da identidade do professor, podemos dizer que se dá mediada pela interação social, por meio de experiências vivenciadas pelos indivíduos, de acordo com o ensino que recebemos, com aquilo que pensamos e sentimos e com as experiências decorrentes daquilo que nosso contexto nos propicia. A partir disso, é possível pensar na formação do professor com base nas experiências com o ensino, com a língua inglesa em específico, com nossas histórias de vida, com as interações diversas entre alunos, professores, gestores, leis, sociedade, escolas, entre outras.

Procuramos compreender que as experiências, as crenças e as identidades são fenômenos diretamente imbricados, correlacionados e dinâmicos por serem entendidos como processos sociais, contextuais e sociodiscursivamente construídos via linguagem.

O movimento de diferentes experiências, crenças e identidades em sala de aula torna-se essencial no interior de práticas discursivas, já que são processos dinâmicos. O estágio é, pois, o lugar onde esses elementos constitutivos precisam ser (re)construídos/(re)significados a partir do professor formador e das práticas desenvolvidas tanto no ambiente/contexto acadêmico quanto fora dele, já que existem muitas identidades em jogo, marcadas por relações de diferenças e semelhanças.

Quem são os alunos participantes? Que histórias contam? O movimento das experiências e das crenças e sua influência na construção de identidades profissionais

Na turma do 3º ano do Curso de Licenciatura em Letras, havia, ao todo, 25 alunos matriculados, supervisionados por duas professoras formadoras. Ao todo, a pesquisa contou com nove participantes, todas do gênero feminino, com idade entre 19 e 47 anos. Neste capítulo, escolhemos três delas para análise. No quadro a seguir, constam informações sobre a idade e a atual profissão das participantes do estudo, representadas por pseudônimos.

Tabela 1: Perfil das participantes do estudo[2]

Participantes	Idade	Profissão
Ana Júlia	19	Estudante
Danila	37	Estudante
Sofia	30	Atendente comercial

Fonte: Elaborada pelos autores.

As narrativas orais das participantes trazem à tona informações bastante significativas para a compreensão das suas identidades profissionais. Na condição de observadoras, relataram experiências informais[3] que, sem dúvida, corroboram a construção das suas identidades docentes.

Tratando da influência de professores na construção docente, Ana Júlia resgata histórias de uma professora do ensino médio que, por meio do exemplo dado, condicionou experiências decisivas e marcantes em sua vida.

> [1] É, ser professora de língua inglesa, EU comecei a pensar MAIS no ensino médio quando eu comecei a, pensar como que eu, qual seria a profissão que eu queria (+) e eu sempre fui apaixonada pela língua inglesa, então foi no ensino médio que eu tive mais a certeza que eu queria ser professora de língua inglesa. E também um pouco, pela minha professora que eu tive no ensino médio, eu aprendi muita coisa com ela, [...] Então, eu apaixonei pela língua inglesa, [...] e ela mostrava como é importante a língua inglesa, como É, é fantástico a gente estudar a língua inglesa, então foi por isso. [...] eu acho muito linda a língua inglesa. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013).[4]

No relato de Ana Júlia [1], é notória a influência da professora de inglês na etapa escolar do ensino médio para a sua motivação pela docência, uma vez que o

[2] As informações do perfil das participantes do estudo foram extraídos de um questionário socioeconômico, respondido pelas participantes ao início da pesquisa.

[3] Referimos às experiências informais, aquelas oriundas do período anterior ao curso de licenciatura, conforme Oliveira (2013).

[4] As convenções de transcrição foram feitas com base em Marcuschi (1991).

"encantamento" pela língua ela já tinha. Nas palavras de Ana Júlia [1], a professora a ajudou muito a aprender inglês, algo pelo qual Ana Júlia já demonstrava grande afinidade e interesse. A esse respeito, concordamos com Conceição (2005) quando aponta que as experiências de sala de aula podem influenciar crenças e ações futuras dos alunos e dos professores.

Como podemos notar, a crença evidenciada no relato transcrito é de que a língua inglesa é linda e que saber a língua inglesa é algo "fantástico" e "importante". Essa crença é fortemente evidenciada quando Ana Júlia afirma "paixão" pela língua, o que parece ter gerado um incentivo e um gosto pelo inglês a ponto de a participante querer seguir carreira como professora de línguas. Esse gosto pela língua inglesa também foi ressaltado por Danila em sua narrativa oral: "desde o ensino médio eu já gostava de inglês, é a matéria que eu mais tinha mais afinidade". Por outro lado, Sofia ressalta fatos de sua infância e o gosto pela docência já nessa época, marcada para si pelo sofrimento e pela pobreza.

> [2] Eu estudava * fundamental, É (+) por falta mesmo às vezes de uma questão social, É, os alunos sempre tinham os melhores materiais, sempre tinham as melhores bolsinhas, sempre tinha tudo, e eu lembro que a minha mãe, É, ELA (+) ela lavava roupa para os outros pra cuidar da gente. [...] Então assim, eu nunca perdi a vontade de estudar, eu sempre estudei, sempre fui uma boa aluna embora conversasse de mais, mas terminava a tarefa primeiro, Aí, (*) atazanava as outras pessoas, mas sempre estudei, sempre, sempre tipo assim uma motivação própria, porque minha mãe é analfabeta, então, eu sempre cresci com minha mãe tendo o sonho de saber ler pra ler a bíblia/ ((unrum))/ sempre! Então assim, eu pensava assim, gente quando eu crescer eu quero ser professora, quero ser professora. (Sofia – narrativa oral – 27/11/2013).

Nesse relato, Sofia resgata histórias de sua infância. Para ela, o fato de sua mãe ser analfabeta e precisar lavar roupas para conseguir dinheiro para seu sustento foi marcante em sua escolha profissional. Superar aquela situação a levava a pensar sobre o futuro, sobre as ações que ela promoveria, por meio dos estudos, a fim de tornar-se vencedora. Sofia afirma que "nunca perdia a vontade de estudar", mesmo não tendo os

melhores materiais escolares. Esses acontecimentos marcaram a vida de Sofia, e, ao relatar sobre isso, ela deixa entrever a crença de que a educação possui um poder de transformação social e de que o saber pode ser um caminho seguro para se percorrer quando a pobreza é extrema e as dificuldades de toda ordem surgem.

Pelo prisma das experiências diretas e indiretas recorrentes em sua vida e hoje em formação profissional, nota-se uma história de investimentos, guiada pela crença de que a educação é a mola propulsora das grandes transformações sociais visualizadas em sua vida pessoal, profissional e social. A seguir, confirmamos alguns traços identitários de Sofia, engajada em princípios éticos e políticos em prol de um futuro melhor.

Figura 1: Desenho de Sofia

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A seguir, vejamos a explicação do desenho de Sofia:

> ENTÃO, eu desenhei duas plaquinhas, como se fossem É (+) como se fossem dois símbolos. Numa placa eu escrevi 'futuro promissor', em outra (*), em outra placa eu escrevi 'educação com qualidade'. Na placa 'futuro promissor', EU, eu acredito que é o que eu vou lutar PRA TER no futuro, É, ser uma profissional futuramente que vá contribuir. E, a 'educação com qualidade' é a meta que eu quero consegui para passar para os meus alunos. Ai se eu pegar, se eu juntar o futuro promissor MAIS a educação com qualidade, ela vai resultar no desenho que eu fiz, que é uma SALA com meu nome, e NA frente

> da sala eu desenhei várias, vários bonequinhos em fila indiana e na (*), na placa, na (*), na porta da sala tá escrito 'sala dezesseis, tia Lili', que é o que eu realmente quero.

A concepção de estágio supervisionado representado e contado por Sofia, por meio do desenho e de sua explicação, sinaliza sua convicção acerca da sua futura projeção profissional, de ser professora de crianças, com a importante missão de ser formadora, a fim de contribuir positivamente para a educação de pessoas. Além disso, Sofia crê que, devido à sua profissão, trará orgulho para seus filhos, ou seja, a profissão escolhida outorga-lhe legitimação social e contentamento.

Retomando o prisma das experiências informais, as alunas-professoras Ana Júlia e Danila retomam experiências vividas significativas, e é interessante perceber os traços reflexivos e emotivos que as participantes produzem ao contar as suas histórias, porque são conjugações pessoais e íntimas de cada uma delas. Isso corrobora a afirmação de Clandinin e Connelly (1990) de que o ensino é uma expressão da biografia e das histórias pessoais, ou seja, uma narrativa em ação.

As três alunas-professoras pesquisadas tiveram suas experiências com a docência após o ingresso na universidade. Danila, por exemplo, quando foi cumprir as horas de observação na escola-campo, recebeu um convite para substituir uma professora. As demais tiveram seu primeiro contato com a sala de aula no período de regência do estágio no ensino fundamental. Danila, em sua narrativa, afirma que, quando recebeu o convite para a substituição, logo se organizou e tratou de providenciar os documentos que, há algum tempo, estavam na subsecretraria para o caso de precisarem de uma professora:

> [3] Ai como eu estava assim, precisando TRABALHAR, ansiosa com muita COISA e precisando de dinheiro/ ((TAMBÉM))/ [...] tinha já guardado meus documentos lá na subsecretaria (+) ai eu falei pra ela, o que ela precisasse ela poderia contar comigo (+) ela tinha arrumado outra professora, na qual não deu certo (+) ai ela me ligou no dia já, (*) " você pode vir, nos ajudar aqui?", eu falei "na hora! Eu só vô arrumar a mamadeira da minha menina e já estou correndo pr'aí", (Danila – narrativa oral – 27/11/2013),

Nota-se, pelo depoimento de Danila, que ela estava disposta a assumir as aulas mesmo com a falta de experiência e cuidando de sua filha ainda pequena, pois via na proposta uma oportunidade de conseguir dinheiro e de se engajar numa carreira. Danila relata que não foi fácil quando resolveu ingressar em um curso superior, mas tinha convicção de que seria uma possibilidade de projeção profissional que ela, até então, não havia tido:

> [4] Deus encaminhou tudo (+) porque eu já tinha dezesseis anos sem estudar, já estava parada há dezesseis anos. Foi uma batalha que ai, estudar sozinha em casa, com filhos, marido, cuidar de casa, e ainda tentar estudar não é fácil.[...] então, eu era VENDEDORA de, de algumas lojas lá em Goiânia, Fujioca, Fujifoto, (+) ai aqui eu não consegui o serviço, porque eu não queria deixá minhas meninas em casa ou em CRECHE, que, eu achava muito RUIM, ai eu fiquei desempregada um bom tempo aqui Ai eu comecei a vender salada de frutas na RUA, vendi por um ano e MEIO, ai eu comecei a estudar aqui na faculdade né? ai ficou muito cansado eu trabalhar, estudar, em casa/ ((e a família?))/ isso! AI, COM, no final do primeiro (*), do, TERCERO BIMESTRE,(do primeiro ano) eu não estava conseguindo conciliar tudo! Ai eu falai pro meu marido, eu vou parar de trabalhar, você vai se virando com as contas (+) ai ele deu conta de tudo GRAÇAS à Deus. ((e você ficou por conta da, da faculdade?))/ da casa e da faculdade. Foi onde eu peguei mais firme e fui, tentando aprender cada vez mais. (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

As experiências de Danila são, sem dúvida, de luta e superação. Depois de casada, com filhos, há 16 anos longe da escola e desempregada, decidiu, por incentivo de uma amiga, prestar o vestibular. Além disso, ela exercia diferentes papéis sociais, sendo dona de casa, mãe, esposa, vendedora, etc., e agora decide ir em busca de uma formação docente na projeção de uma nova construção identitária profissional.

Nas narrativas orais, as participantes também relataram a importância do curso para a construção de novos conhecimentos vinculados à docência. Ana Júlia, por exemplo, julga “importante” e decisivo o período do estágio para a sua carreira:

> [5] O que eu acho mais importante é o estágio, PORQUE a gente vê como que é REALMENTE ser professor, quais são os desafios mesmo que o professor enfrenta, porque quando a gente tá estudando aqui, tudo na teoria, a gente pensa TANTA coisa que é, (*) chega LÁ, você, você planeja alguma coisa, chega, vai fazer o quê você planejou e pronto, deu certo. Então no estágio a gente, na prática a gente vê, que não é totalmente como na teoria, mas é muito gratificante quando a gente tá lá, (*) assim a gente passa momentos difíceis, os que eu acho mais difícil é quando, há a falta de respeito dos alunos com o professor, o que a gente enfrenta muito hoje né? (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2011).

O estágio, visto como um momento ímpar para a compreensão de incertezas da prática pedagógica relacionadas à teoria e à prática e dos problemas que podem surgir na interação com os alunos, é essencial. Diante disso, podemos reconhecer que o desenvolvimento profissional, a partir da instrumentalização técnica, e o conhecimento científico não são suficientes para o entendimento das complexidades que surgem no exercício da profissão, sendo necessária a prática reflexiva.

Gimenez (1997) afirma que, por um longo período, a educação de professores baseava-se no pressuposto de que seria necessário moldar comportamentos de futuros profissionais de acordo com as opções metodológicas vigentes, modelos que enfatizam o "treinamento". Porém, em estudos mais recentes, nota-se que o "método" deixou de ser um conceito útil, pois raramente professores seguem métodos pré-produzidos, ao invés disso, desenvolvem uma teoria pessoal de ensino-aprendizagem considerando que o ensino é uma atividade cognitiva e repleta de significados (GIMENEZ, 1997).

Liberali (2012) concebe que a formação de educadores nos remete a processos como o relacionamento teoria-prática e a construção de reflexões acerca de teorias de ensino--aprendizagem, do papel do coordenador e do professor e da formação cidadã. Quanto a isso, Contreras (2002) afirma que o processo de reflexão crítica envolve a colaboração.

Contudo, o estágio também pode ser compreendido como gerador de receios, medos e sofrimentos. Como já dito, Mateus (2000) salienta que: aprender a ensinar não é algo fácil, mas um processo de complexidade que não pode ser entendido somente como sinônimo de cursos de formação. Nesse sentido, as alunas relatam

que as experiências de estágio geraram um desconforto tamanho que pensaram que não conseguiriam efetivar a sua prática:

> [6] Então assim, no início do estágio quando, É, a gente vai pra sala de aula, a gente vai cheio de insegurança, né? Com medo dos alunos rejeitarem, É, saber como que tá sendo o ENSINO, saber como que aqueles alunos convivem em sala de aula, mas, o estágio PRA MIM, foi assim, eu falo que foi a melhor parte, foi a comprovação REALMENTE do que eu quero. Então o estágio pra mim, se perguntar pra mim "o quê que é o estágio?", é a confirmação de que REALMENTE EU vou ser professora. (Sofia – narrativa oral – 27/11/2013).
>
> [7] Olha (+) eu não, não tive, não tenho ainda, todo o domínio de conteúdo (+) cada dia eu aprendo cada vez mais (+) eu faço o curso de inglês fora, E estudo em casa também, que num dá pra parar, a gente tem que tá sempre lendo, sempre fazendo, ouvindo música em inglês e (+) e AI, as experiências devido a minha falta de EXPERIÊNCIA, eu tive muitos momentos ruins, de assim, eu não consegui dominar a sala/ ((indisciplina?))/ isso! Porque eu não tinha total domínio do conteúdo, então acontecia. (Danila – narrativa oral – 27/11/2014).

Para Sofia, a experiência com o estágio, mesmo gerando certa insegurança, serviu para que obtivesse a certeza de que ser professora era o que ela realmente queria. A esse respeito, concordamos com Tardif (2012), para o qual o estágio é um momento essencial durante a formação por propiciar sentimentos de angústia e incerteza em relação à profissão.

No relato de Danila, também é possível perceber as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Uma vez que confessa ter dificuldades com o conteúdo, ela não se acomoda e acredita que ouvir música é um excelente passo para se aprender a pronúncia da língua inglesa. Para a participante, o estudo incansável de leitura e de músicas são caminhos que a ajudarão a contornar o problema da indisciplina dos alunos.

Em relação às experiências das alunas com a docência no estágio de regência, relataram, em sua maioria, que não foi uma experiência fácil, pois os alunos eram desmotivados e não gostavam das aulas de língua inglesa. Para Ana Júlia, esse foi um dos momentos em que ela quase pensou em desistir:

> [8] É muito engraçado que a gente pegou, eu e minha colega a gente pegou duas turmas totalmente diferentes. Uma turma que tinha poucos alunos, alunos interessados, e uma turma LOTADA com, nossa é raro os alunos que se interessavam pela língua, e eu ficava meditando muito quando eles falavam que "pra quê estudar língua inglesa, eu num vô usa isso mesmo, eu num quero saí do país". Então, nessa turma lotada eu passei experiências, a maioria ruins, que a gente até pensou "não, eu não quero ser professora" (+) "não quero, tenho certeza/ ((e como que você reagiu, diante desse DEPOIMENTO deles? (*))), os alunos disseram não querer estudar a língua, porque eles não iam viajar! (*)/ ((como que foi sua reação no momento da aula?))a gente tentava conversando mesmo, conscientizando eles/ ((de que forma?))/ da importância da língua inglesa importância))/ isso! da importância a língua inglesa, QUE, nada que a gente estuda num vai ficar, num vai ter valia, sabe? A gente ficava tentando conscientizar eles assim. (Ana Júlia – narrativa oral – 27/11/2013).

O fator que gerou essa angústia em Ana Júlia foi a desmotivação dos alunos em relação ao inglês. Nota-se, pelos relato, que o contexto público de ensino em que estava inserida se caracteriza por uma grande quantidade de alunos, os quais, em sua maioria, não têm interesse em aprender a língua inglesa e, muitas vezes, sequer acreditam que a aprendizagem do idioma lhes traria benefícios.

É interessante notar que a aluna-professora se incomoda com esse discurso com o qual se deparou em seu estágio. Então, decidiu conscientizar os alunos sobre a importância de estudar a língua inglesa na atualidade. A partir disso, podemos verificar que, além de repassar o conteúdo, ela preocupou-se com a formação do aluno, o que evidencia a sua ânsia por ressignificar/desconstruir as crenças negativas enraizadas no contexto em que atua.

Nesse bojo, é imprescindível compreender o estágio como lugar privilegiado em que se consolidam transformações das práticas sociodiscursivas da/na comunidade escolar com vistas a construir novas possibilidades de ser professor (MATEUS, 2012). Esta experiência vivenciada por Ana Júlia pode ser compreendida como um momento de reflexão que contribuiu para sua formação como professora. Analisando sua narrativa visual e a respectiva explicação desta, podemos perceber um aglomerado de crenças e projeções identitárias em conflito com as experiências vividas:

Figura 2: Desenho de Ana Júlia

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A seguir, vejamos a explicação do desenho de Ana Júlia:

> [9] Eu desenhei eu e a minha colega de estágio, como professoras, e DESENHEI a sala em círculo (+) desenhei alguns balões, É, que estão simbolizando a interação entre o professor e o aluno. Ai eu coloquei que ‘interação (+) mais aprendizagem’ (+) que eu, como eu disse, É, a interação entre os professores e os alunos, ela possibilita mais aprendizagem deles, porque eles se sentem mais liberdade PRA questionar o professor, e quando o professor dá essa liberdade, é lógico QUE no limite, ai o aluno, ele não vai ter medo de questionar, E conhecendo o professor, porque alguns professores É (+) não, não têm educação, vamos dizer assim, não SABEM responder aos alunos, então eles se sentem, não tem essa, é!/ ((essa liberdade para))/ essa liberdade para perguntar/ ((para PERGUNTAR, pra participar das aulas)). Então eu desenhei esse círculo, É, mostrando a interação entre o professor e o aluno/ ((unrum))/ que resulta na aprendizagem.

É nítido o movimento das experiências e das crenças de Ana Júlia no contexto de estágio de regência: salas de aula cheias, alunos desmotivados e professores que silenciam os alunos, tirando-lhes o direito de participar. Seu conflito está em lutar contra essas experiências negativas, possivelmente vivenciadas ao longo de sua formação. A construção

de sua identidade profissional é balizada pelo anseio de "não ser" como aquele professor tradicional, portador da voz e da autoridade em sala de aula, mas "ser" uma professora amiga, facilitadora e mediadora do saber, com base no respeito e na participação mútua.

As experiências vivenciadas por Ana Júlia assemelham-se às de Danila sobre a desmotivação dos alunos e as salas cheias. De acordo com Danila, as aulas teóricas da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I auxiliaram-na a rever sua prática pedagógica e a melhorar suas ações em sala de aula:

> [10] Eu não sabia os métodos/ ((que jeito que era o jeito que você dava aula?))// o meu método era aquele TRADICIONAL, QUADRO e GIZ, EXPLICANDO (+) mas ai depois que a gente fez aqui, essa semana com os métodos na aula de Prática de Ensino né? sobre AS orientações e os métodos, foi onde que eu vi que eu (*), poderia ter me (*), se eu tivesse tido essa aula ANTES, eu poderia ter/(((*) tinha te ajudado?))/ bastante! Eu teria diversificado minhas aulas.[...] os alunos eram trinta, era, no diário, quarenta e cinco alunos, mas ONZE, ERAM, REMANEJADOS, saíram da ESCOLA (+) então dava média de trinta e cinco alunos, sendo alguns HIPERATIVOS, que não QUIETAVAM, não queria estudar, só queriam badernar na sala, e não adiantava por mais que, você chegasse com xerox, com material novo (+) só um dia, alguns dias, que eu, algumas vezes eu, usei o multimídia (+) eu passei material MÚSICA, FILME, *TRALER* (*)/ ((unrum))/ ele sentava e assistia, mas do contrário, nada! nada interessava pra ele/ ((unrum))/ se não fosse algo do que ele quisesse estudar, ele e alguns da turminha dele. (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

Danila e Ana Júlia trazem reflexões sobre os desafios de ensinar para adolescentes no referido nível fundamental. Salas cheias e alunos indisciplinados e hiperativos são algumas das experiências evidenciadas. Ambas revelaram suas crenças sobre a dificuldade de se ensinar para a faixa etária em questão, bem como sobre as demandas tecnológicas da atualidade aliadas ao ensino, na busca por autonomia e comprometimento com próprio aprendizado (PAIVA, 2009).

Nesse contexto, o uso de tecnologias em sala de aula é importante desde que haja uma atitude reflexiva e comprometida por parte do usuário. O seu uso poderá fornecer a possibilidade de aprender sem ansiedade ou constrangimento, encora-

jando-o a uma atitude mais positiva frente ao propósito disciplinar (LÉVY, 1999). Sem dúvida, tanto os alunos da sala de aula hoje são diferentes dos de alguns anos atrás, devido a mudanças sociais da modernidade, quanto a sala de línguas também o é, por ser mais dinâmica quando comparada com os formatos que a antecederam.

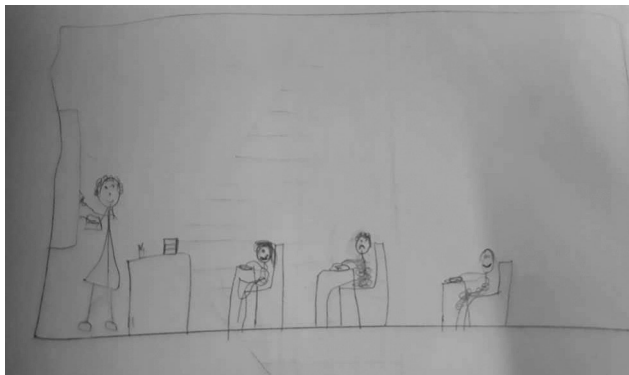
Em relação aos fatores que remetem a métodos e à utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, percebemos movimentos de construção identitária docente de Danila quando ela retoma o passado e o compara com o momento presente.

> [11] [o estágio] foi um grande (*) aprendizado, gostei muito, fiz muitos amigos, tendo muitas coleguinhas na internet (+) foi muito bom! não foi ruim não. ((e a professora hoje depois da experiência do estágio?)) depois dos métodos que eu aprendi, vou tentar, ser melhor né? com novos métodos/ ((tá em construção?))/ isso! (Danila – narrativa oral – 27/11/2013).

Percebemos, por meio do relato, que a construção identitária de Danila é marcada por sua história de vida, pelos saberes que vem adquirindo na graduação e pelo estágio supervisionado. Isso não é algo pronto, fixo, mas em movimento, constantemente negociado e mediado pelas interações sociais, corroborando as ideias de Nóvoa (2000, p. 16) de que:

> A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construções de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

Todavia, pelos depoimentos de Danila, notamos que os espaços de formação têm, no estágio supervisionado, "um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso", além de serem "uma contingência de aprendizagem da profissão, mediada pelas relações sociais historicamente situadas" (PIMENTA, 2013, p. 102). A narrativa oral de Danila e a explicação do seu desenho confirmam esses movimentos identitários.

Figura 3: Desenho da Danila

Fonte: Acervo pessoal dos autores.

A seguir, vejamos a explicação oral do desenho de Danila – 27/11/2013:

> [12] Bom eu DESENHEI, a minha pessoa como uma professora tradicional, no quadro, escrevendo lá, e sempre de olho no quadro e nos alunos pra eles num fazerem tanta bagunça, né?! (+) ai têm os alunos com sorriso, que é os, que eram os que gostavam de mim, né?! que eu sempre tinha afinidade (+) e já outros que NÃO me engoliam de JEITO nenhum.
>
> ((que não gostavam de você, POR QUÊ?))
>
> num sei, pelo meu jeito de SER, as vezes/ ((não te aceitavam))/ ãrram!
>
> ((VOCÊ, uma professora no quadro, uma professora tradicional, por que que você fala assim?))
>
> BOM devido (*) o MEU ensino médio, meus professores TODOS, ensino médio e fundamental, todos eram tradicionais, eu tinha parado há dezesseis anos, sem ir pra escola sem um nada, e voltar assim do nada FOI (+) sem noção, da minha parte (+) eu falei (*) diretora eu fiquei com medo nos dias que eu pedi o contrato, (*) eu falei com ela, estou com medo de não CONSEGUIR dá conta de tudo, ela "não você consegue"/ ((a expectativa)) isso! de superar as expectativas, "(*) não, tenho certeza que você consegue, você é inteligente, você é esperta, você não vai deixar a peteca cair".
>
> ((e você HOJE, e essa, essa professora mudou?))
>
> BOM, com os métodos que eu aprendi aqui na faculdade agora com as aulas que nós tivemos com a professora de estágio))/ isso, do estágio (+) eu espero mudar (+) pegar mais MATERIAL, pegar mais material diversificado pra investir mais assim, pra ser uma melhor professora. [...]

Danila parece viver em conflito com aquilo que acredita “ser o ideal” e que ainda não conseguiu atingir. As crenças em torno do que é o método/a abordagem de ensino mais apropriado afugentam-na e desafiam seus saberes profissionais. As aulas de estágio foram geradoras de reflexões sobre o ato de ensinar, mas, ao mesmo tempo, de sofrimentos decorrentes das experiências negativas oriundas da época de seu ensino médio, recorrentes em sua construção identitária como professora.

Considerações finais

O estágio propicia possibilidades efetivas de (des)construções de crenças e identidades, de marcas enraizadas e demarcadas pelas interações sociodiscursivas/formativas de cada participante.

As narrativas e histórias relatadas pelos alunas-professoras estão relacionadas entre si e imbricadas em suas escolhas profissionais. São vivências revisitadas no momento da pesquisa que, sem dúvida, geraram reflexões profícuas e significativas para Ana Júlia, Danila e Sofia.

Ana Júlia resgata experiências positivas oriundas da época do seu ensino médio e tem consciência dos desafios da profissão. Por detrás da identificação docente, subjaz um encantamento pela língua inglesa. Ademais, ela acredita na interação como geradora de relações igualitárias, de respeito e cooperação no âmbito do ensino de língua inglesa e se preocupa em desmistificar crenças dos alunos, acreditando que, assim, estará cumprindo seu papel de professora e mobilizadora de transformações significativas por meio de sua prática.

O estágio supervisionado de regência representou, para Ana Júlia, uma oportunidade de ter certeza da escolha com a qual já se identificava há algum tempo. No seu caso, os conflitos identitários, representados como a disputa de um poder, parecem ser poucos sinuosos e suas projeções futuras são de investimentos de busca constante da aprendizagem de língua inglesa (NORTON-PIERCE, 2000). Além

disso, o modo como se vê (professora) é facilitado pelas crenças e experiências positivas vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida.

Danila traz consigo construções identitárias extremamente arraigadas e demostra, ao longo de seu depoimento, uma enorme força de vontade em ser uma ótima professora, uma professora reflexiva, que ensine a língua por meio de variadas metodologias/abordagens, nos moldes que vêm aprendendo nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I. Ainda, nela visualizamos identidades multifacetadas, fragmentadas pelo desejo de ser e de estar nos diversos posicionamentos de mãe, esposa, vendedora e, agora, professora.

Ela vislumbra a profissão como uma superação de seus próprios limites. Quando iniciou o curso, trabalhava como vendedora ambulante, já há16 anos longe da escola. Assim que iniciou a graduação, foi em busca de aprendizado extra da língua inglesa no curso de idiomas, e, embora convivesse com suas experiências negativas de ensino anteriores, são notórios seus investimentos nos estudos e na busca por melhorar sua competência profissional, atentando para as metodologias de ensino e acreditando ser possível transformar e se construir como professora.

No caso de Sofia, sua história sinaliza uma relação dialética de lutas e conflitos internos e externos. Ela, que desde a infância é interpelada pela pobreza, apresenta desejo de superação e de vencer na vida. Visualiza na educação uma oportunidade para ascender socialmente e um convite ao empoderamento. Sua identificação com a profissão docente, como formadora e agente de mudanças significativas, é revivida quando se lembra da escola e da condição mísera em que vivia. No entanto, traz consigo crenças de que a educação é garantia de futuro promissor, de que o professor pode ser um agente transformador, começando por ela mesma. As crenças e experiências desafiadoras estão muito ligadas às ações de Sofia, que sempre lutou contra as intempéries e mantém, mesmo após o período de estágio, em que vivenciou momentos de insegurança, de medo e de um sentimento de rejeição dos alunos, a certeza da escolha profissional que fez.

Pela história de Sofia, podemos perceber as movimentações oscilantes das nossas identidades. Estamos constantemente (re)visitando e testando nossas iden-

tificações a partir das diferenciações, estabelecendo nossos papéis e possibilitando mudanças na nossa vida pessoal e, por conseguinte, na profissional, pois é no interior da construção de uma “teoria da pessoalidade” que construímos uma “teoria da profissionalidade” (NÓVOA, 2009, p. 16).

Por um lado, as experiências de ensino obtidas pelas participantes nos estágios sob suas regência são, até certo ponto, comuns: salas de aula cheias, alunos desmotivados com a língua inglesa e indisciplina. Por outro, crenças são evidenciadas, tais como: é difícil ser professor, a docência é um grande desafio, o ensino é um caminho promissor, a língua inglesa é importante para o aprendiz brasileiro, o estágio é decisivo e muito importante para a (re)descoberta da profissão.

As histórias são tanto capazes de retratar desde lembranças marcadas pelo fator tempo quanto de promover momentos de reflexões profundas sobre fenômenos pessoais, profissionais e sociais. As experiências, as crenças e as identidades, todas em movimento, são compreendidas, nesta breve análise, como fatores que podem ser (re)construídos/ressignificados por meio das interações sociodiscursivas via linguagem. O estágio supervisionado, desse modo, apresenta-se como causador e problematizador de diversas questões inerentes às construções profissionais.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. *In:* ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (org.) *Linguística Aplicada*: múltiplos olhares. Brasília, DF: UnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 27-69.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. *In:* BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.) *Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de língua*. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-81.

BARCELOS, A. M. F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience*: a deweyan approach. 2000. 357p. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua) – University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

BUENO, B. O método autobiográfico e o estudo com histórias de vida de professores. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry*: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa narrativa*: experiências e histórias de vida na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do Instituto de Letras e Linguísticas (ILEEL/UFU). Uberlândia: Edufu, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. *As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula*: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE? 2005. Disponível em: http://www.veramenezes.com/mariney.htm. Acesso em: 26 ago. 2009.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002

DEWEY, J. *Experience and education*. Novaew York: Touchstone, 1938.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Aalegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In:* FREIRE, M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: Alab, 2005. V. 1. p. 183-201.

GIMENEZ, T. Histórias pessoais e o processo de formação de professores. Intercâmbio. Intercâmbio, São Paulo, v. 6, 1997. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4083 Acesso em: 11 jun. 2013.

GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers*: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil. 1994. 343p. Tese (Doutorado em Filosofia) – Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. *Os sentidos do projeto NAP*: ensino de línguas e formação continuada do professor. Londrina: Editora UEL, 1999.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura.* São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores*: questões fundamentais. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2012. V. 8.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. *In:* GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas.* Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 3-14.

MATEUS, E. Supervisão de estágio e a formação do professor de Inglês. *Revista Semina*, Londrina, v. 21, n. 3, p. 19-29, set. 2000.

MATEUS, E.; EL KADRI, M. S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *In:* LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola*: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 109-135.

MICCOLI, L. S. Experiências de professores no ensino da língua inglesa. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 10, n. 1, p. 47-86, jan./jul. 2007.

MICCOLI, L. S. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

NORTON-PERCE, B. *Identity and language learning*: gender, ethnicity and educational change. Harlow, England: Longman Pearson Education, 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*. v. 350, p. 203-218, set./dez., 2009.

OLIVEIRA, H. F. de. À flor da terceira idade*:* crenças, e experiências de aprendizes idosos de língua estrangeira (inglês). 2010. 192p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras-Anglo: escolhas, marcos e expectativas. *In:* GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 143-155.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas de multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, K. A. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (inglês)*. 2005. 243p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

TARDIFF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 58-83, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In:* VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 131-152.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. *In:* BARCELOS, A. M. F. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.) *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno, e na formação de professores. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 219-232.

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 4

Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos

Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB

Ana Castello – UnB

Gabriel Nascimento – UFSB

Introdução

Temos vivenciado, nas últimas décadas, uma explosão do interesse em identidade e ensino-aprendizagem de línguas (NORTON; TOOHEY, 2011). Com isso, o termo "identidade" agora aparece na maioria das enciclopédias sobre ensino e aprendizagem de línguas. No campo mais amplo da Linguística Aplicada, o interesse em identidade também tem ganhado espaço, e, no Brasil, encontramos um reconhecimento da importância dos estudos sobre identidade e ensino de línguas, já que, como afirma Ferreira (2009), essas questões vêm sendo discutidas amplamente em seminários, congressos e publicações, como livros e periódicos. Para Irala (2010), não é de hoje que se multiplicam, na área dos estudos da linguagem, obras coletivas de circulação nacional que abordam, em suas temáticas, questões relacionadas a aspectos identitários. Também Blommaert (2005) ressalta que as questões

identitárias estão em constante fluxo, uma vez que as pessoas do globo estão, por opção, desejo ou expulsão, também em movimento contínuo entre as fronteiras.

A questão da identidade tem sido extensamente discutida na teoria social. Stuart Hall (2003), já há algum tempo, argumenta não apenas que a questão da identidade tem recebido atenção especial, mas também que temos vivido uma verdadeira "crise de identidade". Identidades são atribuídas, negociadas e, sobretudo, compreendidas, no mundo pós-moderno, de maneira extremante diversa (HALL, 2003).

Diante dessas perspectivas socioculturais a respeito de identidade (BLOMMAERT, 2005), o objetivo da presente pesquisa é discutir como a identidade de professores/as de inglês tem sido construída em reportagens de publicação local e nacional. A justificativa para o foco da análise aqui se volta para a mídia porque, segundo Bourdieu (1997), ela detém o poder de formar opiniões e atitudes em massa, tornando-se especialista ou guardiã de valores coletivos. As reportagens foram selecionadas a partir de periódicos virtuais, publicados entre 2012 e 2013, a fim de atender ao objetivo deste capítulo, isto é, problematizar a maneira como os discursos dos meios de comunicação constroem as identidades dos professores/as de língua inglesa e discutir suas possíveis consequências para os processos de ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira.

Considerando então o objetivo explicitado, o trabalho buscou responder às seguintes perguntas: 1) que discursos são veiculados, nos meios de comunicação selecionados, sobre quem é o/a professor/a de inglês hoje?; 2) de que maneira esses discursos constroem a identidade de como é ou deve ser o/a professor/a de inglês?

Antes de apresentar a análise das construções de identidades que aqui propomos, é importante discutir certos aspectos teóricos sobre o conceito de identidade, desde séculos atrás até o tempo presente, bem como tecer algumas reflexões sobre a questão das identidades e a mídia. Ainda serão analisadas certas questões particulares da problemática da identidade no contexto pedagógico – em especial no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas. Após esse percurso teórico, serão apresentadas a metodologia de pesquisa e as análises dos dados selecionados.

Referencial teórico

Identidade: uma construção social

Para explicar a recente instabilidade nos modelos tradicionais de identidade, retornaremos aos trabalhos de Hall (2003), Woodward (2000) e Silva (2000). Os autores argumentam que a pós-modernidade apresenta novas estruturações sociais e novos valores, que rapidamente se modificam e modificam as configurações identitárias pelo mundo. Nesse sentido, Hall (2003) enfatiza que a sociedade pós-moderna não apenas rompeu com a maneira fixa de entender identidades, mas também está em constante processo de transformação, vivenciando deslocamentos. Para explicar tais conclusões, o autor descreve a evolução histórica do conceito de identidade.

Segundo ele, o sujeito do Iluminismo nasceu das profundas mudanças sociais do século XVIII. Fenômenos como a Reforma Protestante enfraqueceram a sujeição do indivíduo à sociedade. Acreditava-se, até então, que a estrutura da sociedade era divinamente estabelecida, e, por isso, o indivíduo não poderia se desvincular dela, tampouco alterar sua posição nela. A ruptura moderna, porém, gerou um sujeito individualista, autônomo e soberano; um sujeito cognoscente e cognoscível, centrado na razão.

Contudo, essa soberania individualista que o sujeito iluminista parecia ter conquistado não se consolidou porque o sujeito se tornou indissociavelmente ligado ao Estado moderno, preso em suas maquinarias burocráticas como principal sustentáculo do capital e da produção industrial. Essa nova concepção que então despontava, o sujeito sociológico, foi firmada por acontecimentos como o surgimento de novas ciências sociais. Enfim, o sujeito sociológico era interativo: formava a sociedade e era formado por ela. Finalmente, Hall (2003) explica a gênese do nosso sujeito final, fragmentado e pós-moderno, apresentando cinco avanços nas Ciências Humanas que participaram do descentramento dos sujeitos anteriores, a saber: 1) releituras do pensamento marxista, que destacava a ausência de alguma noção de “homem” no centro de seu sistema teórico; 2) a descoberta do inconsciente por Freud, a qual

desafia o paradigma de que o ser humano estaria em completo domínio sobre suas ações; 3) o trabalho do linguista Saussure, que afirmava que não somos autores/as dos significados que expressamos, apenas nos posicionamos nas regras da língua, sendo ela social; 4) o trabalho do historiador Foucault, o qual sugere que o poder se exerce, não se possui, e que os discursos formam realidades; 5) o movimento feminista, que deslocou para a abordagem política temas que eram limitados ao plano pessoal ou íntimo e abordou profundamente conceitos a respeito de identidade. Esses foram os fatores que, segundo Hall (2003), contribuíram para o descentramento do sujeito, isto é, levaram a uma compreensão do indivíduo não como essencializado, unificado e centrado na razão, mas sim construído discursiva e socialmente, portanto, fragmentado, dando, assim, origem à nova compreensão das identidades na pós-modernidade.

Também Woodward (2000) traz questões importantes sobre os porquês da crise de definição das identidades. A autora (2000, p. 22) analisa fatores da contemporaneidade que contribuíram para a desestabilização desse conceito, com destaque para a globalização: "essa dispersão de pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares". Com isso, toda essa pluralidade de referências culturais confunde os indivíduos no processo de identificação com o repertório de identidades que lhes são disponibilizadas. Por exemplo, com a fragilidade das fronteiras, torna-se muito mais delicada a adesão estável a uma identidade nacional definida e determinada, ao passo que essas mesmas fronteiras são reforçadas à medida que as identidades locais são reivindicadas (BLOOMMAERT, 2005).

Por meio desse raciocínio, Woodward (2000), Maalouf (2000) e Blommaert (2005) esclarecem um aspecto importantíssimo da crise de identidade. Ela não se dá apenas em níveis globais, ou teóricos e conceituais, mas também em níveis pessoais, internos: o sujeito pós-moderno consegue sentir a vivência de suas identidades em crise. A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo

que é exigido por uma identidade interfere nas exigências de outra. Um exemplo é o conflito existente entre nossas identidades como pai ou mãe e nossa identidade como assalariado/a e profissional (WOODWARD, 2000). Com base na discussão apresentada, assim compreendemos o chamado sujeito pós-moderno, um sujeito de identidades fluidas, deslocadas e frequentemente contraditórias.

Sendo essas identidades, social e discursivamente construídas, Woodward (2000) discute pelos menos dois aspectos decisivos para a compreensão da relevância dos meios de comunicação (ou da mídia) na sua construção: seu aspecto relacional e sua ligação com os sistemas de representação socioculturais.

Dizer que a identidade é relacional implica dizer que ela é construída na relação com a diferença, ou seja, ela se constrói a partir de esquemas de comparação e diferenciação. Em seu trabalho, Woodward (2000) explica isso por meio de um episódio descrito pelo escritor Michael Ignatieff. No episódio, que se passa durante a guerra que dividiu a antiga Iugoslávia, um soldado sérvio é inquirido sobre o que faz os sérvios pensarem que são diferentes dos croatas. O soldado responde que cada um dos dois povos fuma os cigarros de sua própria cultura. “Vê isto? São cigarros sérvios. Do outro lado, eles fumam cigarros croatas” (IGNATIEFF, 1994 *apud* Woodward, 2000, p. 2). Isso remete à ideia de que a reivindicação da identidade sérvia é o mesmo, nesse caso, que a negação da identidade croata. Ser sérvio é ser não croata.

Esse exemplo também serve de subsídio para explicar o fato de a identidade ser construída com base nos sistemas classificatórios/representativos socioculturais, aqui marcado pelo fato de o cigarro ter sido apresentado como símbolo da diferença entre sérvios e croata. Isso acontece porque o cigarro, nesse caso, não é meramente um cigarro, mas um símbolo que porta informações sobre a pessoa que o consome. Assim, fumar um cigarro sérvio, por ele ser sérvio, significa um investimento na identidade nacional sérvia: “existe uma relação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa. O cigarro funciona [...] como um significante importante da diferença e da identidade” (WOODWARD, 2000, p. 10).

Compreender o fato de a identidade ser construída de maneira relacional e mediante associações simbólicas – depois de termos entendido que as identidades hoje não são fixas, mas múltiplas e negociáveis – é o que nos indica por que a mídia é, hoje, fundamental na construção da identidade de indivíduos e grupos. Os meios de comunicação de massa, por um lado, reúnem infinitos símbolos culturais (com seus respectivos valores sociais) e, por outro, disponibilizam ao espectador uma gama de perfis e estereótipos nos quais o espectador se apoia para adotar e rejeitar identidades, por meio de processos de comparação (“identificação”) e diferenciação, ou distanciamento.

Considerando esses movimentos de construção identitária, os meios de comunicação em massa (*mass media*) atuam como simulacro na construção de identidades. A palavra “simulacro” aqui:

> [...] vem de *similis,* que significa o semelhante. De *similis* vem as palavras *simul,* fazer junto, mas também competir, rivalizar, e *similitudo,* semelhança, analogia, comparação. De *similis* vem o verbo *simulare,* que significa representar exatamente, copiar, tomar aparência de; este último significado leva o verbo a significar também fingir, simular. Ou seja, *simulacrum* tanto pode significar uma representação ou cópia exata como um fingimento, uma simulação. [...] Em outras palavras, o simulacro é a imagem de uma imagem percebida, ou seja, passamos da percepção de uma imagem de uma coisa à sua representação ou reprodução em uma outra imagem, como pintura, na escultura, no retrato. (CHAUÍ, 2006, p. 82, grifos da autora).

Ao enquadrar a lógica dos *mass media* dentro da ideia de simulacro, Chauí (2006) traz contribuições importantes para entendermos os meios de comunicação como o que Derrida (1973) chama de provisoriedade constante do sentido, levando-nos a pensar a representação como “representação de outra representação”.

Dessa forma, como simulacro, os meios de comunicação em massa representam interesses e criam identidades, pois a indústria cultural:

> Inventa figuras chamadas “espectador médio”, “ouvinte médio” e “leitor médio”, aos quais são atribuídas certas capacidades mentais “médias”, certos conhecimentos “médios” e certos gostos “médios”,

> oferecendo-lhes produtos culturais "médios'. Que significa isso? A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar o consumidor. Para seduzi-lo e agradá-lo, não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, trazer-lhe informações novas que o perturbem, mas deve devolver-lhe, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu, já fez. A "média" é o senso comum cristalizado, que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova. (CHAUÍ, 2006, p. 30).

É indispensável notar que existem sempre motivações sociais nesses processos de negociação de identidades por meio da interação do sujeito com a mídia. O que nos influencia a optar por essa ou aquela identidade entre as que estão disponíveis a nós depende das relações de poder que permeiam – muitas vezes, implicitamente – as identidades: "a mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular – o adolescente 'esperto', o trabalhador em ascensão ou a mãe sensível" (WOODWARD, 2000, p. 17-18).[1] Os estereótipos aqui exemplificados sugerem perfis de prestígio em seu ambiente sociogeográfico e cultural – na nossa sociedade ocidental contemporânea – e, portanto, oferecem maior poder e respeito social aos indivíduos que o adotam: "É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos" (WOODWARD, 2000, p. 17).

Dessa maneira, é importante atentar para o modo como as identidades estão sendo construídas nos meios de comunicação, especialmente no que diz respeito a identidades minoritárias ou de menor prestígio social, pois "se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais" (WOODWARD, p. 14). Por outro lado, da mesma forma que a mídia pode servir à exclusão, também pode servir à inclusão, mediante a valorização de grupos identitários desprestigiados. Para Ferreira (2009, p. 193), "imagens publicadas pelos meios de comunicação são ferramentas que podemos utilizar como uma forma de letramento crítico e, assim, colaborar para uma leitura que possibilita a formação de cidadãos críticos".

---

[1] Isso não significa, de forma alguma, que as identidades são uma simples questão de opção dos indivíduos (WOODWARD, 2000).

Levando a teoria à sala de aula: identidade e ensino-aprendizagem de línguas

Norton e Toohey (2011) argumentam que teorias contemporâneas de identidade possibilitam a compreensão do aprendiz Situado em seu contexto social, uma vez que agora a identidade é compreendida como múltipla e instável. As autoras também explicam que, assim como algumas posições identitárias podem limitar as oportunidades de os aprendizes falarem, escutarem, lerem ou escreverem, outras posições podem oferecer melhores possibilidades (NORTON; TOOHEY, 2011). Isso confirma a ideia – já anteriormente vista aqui – de que as posições de identidade são permeadas de relações de poder. A respeito da questão do poder, as autoras afirmam que as teorias e pesquisas na área de aprendizagem de línguas precisam abordar a maneira com que a posse de poder social afeta o acesso de aprendizes às comunidades linguísticas que eles têm por alvo.

Outro ponto destacado pelas autoras é que a aprendizagem de uma segunda língua não é inteiramente determinada por condições estruturais e contextos sociais, inclusive porque tais elementos não são fixos, mas estão sempre em estado de produção (NORTON; TOOHEY, 2011). Nessa perspectiva, esse constante estado de produção implica na impossibilidade de uma estruturação fixa dos contextos de ensino e aprendizagem, os quais devem ser considerados em suas especificidades locais, tendo em vista a natureza cambiante das identidades e sua dependência social, cultural e discursiva.

Um exemplo da relevância das questões identitárias para a compreensão do que ocorre no processo de ensino e aprendizagem de línguas é o caso da noção de investimento, cunhadopor Norton-Pierce (1995) como uma alternativa à ideia de motivação. Tradicionalmente, no campo de ensino e aprendizagem de línguas, alunos têm sido classificados como “motivados” e “desmotivados”, que podem ser categorizações identitárias taxativas e limitadoras. Além disso, o conceito de motivação pode sugerir que a responsabilidade pelo aprendizado dependeria prioritariamente de motivações inerentes aos alunos. No lugar desse conceito, Norton-Peirce

(1995) fala de investimento: “o construto investimento procura fazer uma conexão significativa entre o desejo e o comprometimento do aprendiz para aprender uma língua e as práticas de uso da língua da sala de aula ou da comunidade” (NORTON; TOOHNEY, 2011, p. 415).

É necessário ressaltar, também, que a questão da identidade é especialmente importante no contexto do ensino e aprendizagem de línguas porque, no exercício da linguagem, identidades são formadas e movimentadas, como explica Moita Lopes (2002, p. 37): “identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”. Se considerarmos que ensinar e aprender línguas depende em grande medida do envolvimento em interações e práticas linguísticas, temos, novamente, um lugar de relevância para as questões identitárias, que são constitutivas desse processo e constituídas nele. Nesse sentido, cabe-nos então levantar as seguintes indagações como: quem são os sujeitos que habitam a sala de aula? O que lhes dá ou nega acesso às interações? Que identidades essas interações constroem? Quais são valorizadas ou desprestigiadas?

Também Kumaravadivelu (2012) e Zacharias (2010) discutem a respeito da problemática da identidade no ensino-aprendizagem de línguas e problematizam o enquadramento de alunos/as e professores/as em identidades limitadoras, nesse caso, em especial, a dicotomia “falante nativo” e “falante não nativo”:

> Apesar das múltiplas identidades (dos alunos), a pedagogia de ensino da língua inglesa continua a reduzir essas diversas identidades dentro de um único grupo linguístico rotulado de falantes não-nativos. O rótulo persiste porque as sugestões têm sido acompanhadas de técnicas pedagógicas que tratem de acomodar as variadas identidades dos alunos em sala de aula. (ZACHARIAS, 2011, p. 1).

Tendo em vista as questões teóricas apresentadas e discutidas até aqui, passamos, a seguir, para as seções que descrevem a metodologia da pesquisa aqui relatada e a análise dos dados.

Metodologia da pesquisa

Uma vez explicitado o arcabouço teórico que embasa este capítulo, trataremos, nesta seção, da metodologia seguida para a construção das análises do trabalho. Primeiramente, é necessário apresentar a perspectiva da pesquisa interpretativista, a qual embasa nossa maneira de escolher e abordar os dados para a investigação aqui em questão. Em seguida, explicitaremos os princípios seguidos para a análise dos dados.

O paradigma interpretativista

De acordo com Moita Lopes (1994), o paradigma interpretativista de pesquisa em Linguística Aplicada traz em si o pressuposto de que o social é fruto de significados e interpretações que são produzidos pelos participantes de um determinado contexto. Assim, pesquisadores/as e sujeitos participantes são envolvidos no processo de interpretação e de atribuição de significado aos eventos analisados. O texto de pesquisa, como resultado, fornece uma explicação cultural dos fenômenos enfocados ou detectados e considerados importantes para virem a ser investigados.

Para Schwandt (2006), ao tratar de metodologias de pesquisa, a pesquisa interpretativista pressupõe que a subjetividade humana contribui de forma definitiva para a construção do conhecimento, o que implica dizer que é o próprio sujeito humano que torna possível o conhecimento da realidade da forma como ele se dá nas diferentes instâncias e culturas em nossas sociedades, negando a existência de realidades existentes em si mesmas sem o olhar, o entendimento e a concepção social humana a seu respeito. Sendo assim, não haveria uma forma única ou objetiva de conhecer que fosse a resposta às indagações das pesquisas. São as próprias interpretações dos/

as pesquisadores/as e dos/as participantes que constroem as teorias que nomeiam e trazem à existência as teorias formadas a partir do que é investigado. Nesse mesmo sentido, não é possível a pesquisadores/as ou aos/às participantes obter um distanciamento dos objetos em investigação a fim de lhes conferir objetividade ou isenção.

O objeto de análise

Conforme vimos discutindo, segundo o paradigma de pesquisa interpretativista, o importante é investigar as ações humanas, seus discursos, inseridos em um contexto particular, isto é, na própria situação na qual as essas ações fazem (ou adquirem) sentido (SCHWANDT, 2006). Assim, buscamos analisar aqui a maneira como as identidades de professores/as de inglês são construídas em reportagens da mídia veiculadas por jornais que têm sua circulação *on-line*, ou seja, pela internet. Escolhemos, para isso, três reportagens de jornais de diferentes locais do Brasil. A primeira é do Jornal Tribuna do Planalto, do estado de Goiás, publicada em 06/03/2013. A segunda foi publicada no jornal Observatório da Imprensa, na data de 31/07/2012, de circulação nacional. A última reportagem que compõe o *corpus* de análise para as discussões neste capítulo foi publicada no portal G1 de São Carlos, na data de 26 de março de 2013.

A condução das análises

Embasadas no paradigma interpretativista, como já explicitado anteriormente, nossas análises se pautaram na divisão de temáticas que as reportagens apresentam, considerando o modo como as identidades de professores são construídas. Para isso, buscamos analisar, nos textos jornalísticos, a forma como o termo “professores/as” e seus respectivos pronomes foram empregados e a maneira como se deu a adjetivação sobre eles. Também, tomando como base o fato de que as identidades são construídas na relação com a diferença e na alteridade, buscamos termos

que se relacionam e se contrapõem ao papel de professor/a (como “alunos/as”, “aprendizagem”, “ensino”, por exemplo) que, por sua vez, atuam na constituição das próprias identidades a eles relacionadas (WOODWARD, 2000), bem como os termos que são omitidos ou apagados no discurso, como orienta Ferreira (2009).

Análise de dados

Práticas de construção de identidades: quem é o/a professor/a de inglês?

Expostas as ferramentas para podermos compreender o impacto da maneira com que identidades são construídas no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, partiremos agora para a análise dos dados. Como já foi dito, o foco aqui será analisar a construção das identidades de professores brasileiros de inglês nos meios de comunicação. As reportagens selecionadas para análise, neste trabalho, serão discutidas individualmente, com a reprodução de alguns de seus trechos.

Ensino de inglês: um engodo?

A primeira reportagem a ser analisada foi publicada no jornal goiano Tribuna do Planalto (2013) e se intitula “Ensino de inglês, um engodo no Brasil”. Por meio do próprio título é possível entender a maneira como a reportagem veicula o discurso que generaliza todo o ensino de inglês brasileiro sob a característica de “engodo”. De forma geral, o termo “engodo” poderia remeter a ações desonestas intencionais, exercidas com o conhecimento prévio de que não trarão os benefícios esperados por aqueles que nelas investem. “Engodo” é um termo essencialmente depreciativo, porque não sugere apenas um engano, mas um engano proposital; portanto, a ideia produzida por seu emprego nesse contexto é de que aquele que opera o ensino de inglês *em todo o Brasil* está não apenas enganando os brasileiros,

mas enganando-os propositalmente. Ou seja, "engodo" constitui-se como nomeação negativa que constrói, da mesma maneira, identidades negativas.

Mas, afinal, quem é o sujeito do engodo? Quem opera tais atitudes supostamente desonestas em todo o Brasil? A utilização da expressão "ensino de inglês" nos remete primeiramente à figura de quem ensina, ou seja, à figura do/a professor/a. Note-se que outras construções seriam possíveis aqui, como "a aprendizagem do inglês" ou "o conhecimento do inglês". Nesse contexto, considerando que a linguagem não apenas expressa uma realidade anterior a ela, mas também contribui para construí-la (MOITA LOPES, 2002), podemos entender que referenciar o ensino de inglês como um engodo implica fazer também referência aos sujeitos que exercem a ação de ensinar: seriam, então, eles os responsáveis mais diretos pelo exercício e pela prática do que é chamado de "engodo". Assim, se o ensino de inglês no Brasil caracteriza-se como "engodo" e se o termo "ensino" está relacionado ao sujeito que o realiza, o/a professor/a de inglês seria a figura mais diretamente responsabilizada pelos resultados não atingidos.

De acordo com De Grande (2011, p. 146), em geral, os/as professores/as são distanciados/as da relação com o saber, o que os/as separa e desapropria dos saberes e os/as considera como ilegítimos/as ou despreparados/as "para exercer sua profissão e, consequentemente, responsáveis pelos males da educação brasileira". Essa é, assim, uma consequência identitária sobre os/as professores/as, que advém dos discursos que os/as responsabilizam sempre pela situação atual da educação, desconsiderando em si a estrutura social e política que abriga, constrói e perpetua a realidade educacional do país.

A palavra "engodo" também faz sentido dentro de um conjunto relacional de figuras em que os meios de comunicação em massa mais obrigam o leitor a sentir do que a refletir. Por isso, perguntas como "o que você está sentindo?", "como você se sente?", impedem o entrevistado de refletir, explicar ou descrever as práticas (CHAUÍ, 2006). O engodo, no caso do artigo citado, entra nos quadros de sentimento explorados pela imprensa para construir a opinião pública. Conforme Chauí (2006, p. 10):

> Nada mais constrangedor e, ao mesmo tempo, nada mais esclarecedor do que os instantes em que o noticiário coloca nas ondas sonoras ou na tela os participantes de um acontecimento falando de seus sentimentos, enquanto locutores explicam e interpretam o que se passa, como se os participantes fossem incapazes de pensar e de emitir juízo sobre aquilo de que foram testemunhas diretas e partes envolvidas. Constrangedor porque o rádio ou a televisão declaram tacitamente a incompetência dos participantes e envolvidos para compreender e explicar fatos e acontecimentos de que são protagonistas. Esclarecedor porque esse procedimento permite, no instante mesmo em que se dão, criar a versão do fato e do acontecimento como se fossem o próprio fato e o próprio acontecimento. Assim, uma partilha é claramente estabelecida: os participantes "sentem", portanto não sabem nem compreendem (não pensam); em contrapartida, o locutor pensa, portanto sabe e, graças ao seu saber, explica o acontecimento.

Nesse caso, o "engodo" traduz o sentimento do locutor em relação ao ensino-aprendizagem de línguas no Brasil, contexto no qual a imprensa, como item da indústria cultural e meio de comunicação em massa, usa a percepção do que seja engodo conforme o sentimento do/a leitor/a, nesse caso, seu/sua interlocutor/a. O que está em jogo não é a conjuntura global do ensino de línguas, mas como ele deve ser sentido no jogo das percepções pela população. Ou seja, no jogo de sentidos não são apresentadas opiniões de professores/as ou práticas escolarizadas do ensino de línguas, mas a caracterização e a construção da opinião pública inserida quadro do senso comum.

De maneira geral, as identidades, à primeira vista, são homogêneas e homogeneizantes (SILVA, 2000). Dessa forma, é possível entender, no caso da reportagem aqui analisada, que não seriam apenas alguns/mas professores/as enquadrados/as naquela posição identitária, já que o título faz referência ao ensino de inglês em todo o Brasil. Não aparece, na forma como o título representa os/as professores/as, espaço para outros fatores e agentes envolvidos na realidade do ensino e aprendizagem de inglês no Brasil, como, por exemplo, o espaço na grade curricular designado para aulas de inglês nos ensinos médio e fundamental ou a carência de políticas públicas que visem à melhoria das condições de ensino e aprendizagem de inglês.

Ao longo da reportagem, são discutidas questões relativas às deficiências no ensino brasileiro de inglês, como se pode ver no trecho a seguir:

> A Copa do Mundo e as Olimpíadas não acenam com expectativas apenas festivas ao Brasil. Elas também revelam a deficiência em várias áreas no país, mas uma delas chama atenção por se tratar de um requisito básico para nações turísticas e desenvolvidas: a fluência em inglês (ENSINO DE INGLÊS..., 2013).

Aqui, a fluência em inglês é apontada como um "requisito básico para nações turísticas e desenvolvidas", como aponta a reportagem. Obviamente, "nações" é uma metonímia para as suas populações, afinal, não são as nações que adquirem fluência em uma língua, mas as pessoas, nesse caso, todas as pessoas que pertencem a tais nações. Ademais, uma vez que a fluência em inglês é apontada como um "requisito básico" para as populações de "nações turísticas e desenvolvidas", caso uma pessoa não possua tal fluência, ou ela não pertence a um país turístico e desenvolvido, ou não possui um "requisito básico" para as pessoas de seu país, algo fundamental para toda a população e esperado dela. Nos dois casos, a identidade do sujeito que não possui fluência em inglês é negativamente marcada. Desse modo, os/as brasileiros/as são incluídos/as justamente nessa posição identitária, na posição inferiorizada daqueles que não são fluentes, o que fica claro pelo emprego do termo "deficiência" para se referir à condição dos brasileiros no tocante à proficiência em inglês.

Mesmo sendo algo considerado "básico", fundamental, o inglês seria algo que os/as brasileiros/as não dominam. Aqui, as identidades de todos/as os/as brasileiros/as são generalizadas no mesmo grupo de pessoas sem proficiência em inglês. O que está implícito na marcação negativa da identidade de brasileiros/as quanto à fluência em inglês é a marcação negativa da identidade dos/as professores/as de inglês desses/as brasileiros/as. Sendo a identidade construída, muitas vezes, por meio da diferenciação e da comparação entre termos que permeiam os mesmos campos semânticos (WOODWARD, 2000), os conceitos de professor/a e aluno/a são interdependentes: só existe quem ensina porque existe quem é ensinado, e vice-versa.

Portanto, marcar negativamente a identidade de quem aprende ou deveria aprender inglês (nesse caso, brasileiros/as que apresentam fluência insatisfatória) marcaria também negativamente a identidade de quem está ou deveria estar possibilitando esse aprendizado: o/a professor/a de inglês.

Mais adiante, na reportagem, são discutidos os motivos pelos quais o ensino de inglês estaria tão problemático. Entre as principais razões apresentadas para a deficiência, está a qualificação de professores/as, como se vê no seguinte trecho:

> Outro indicativo do ranking sobre as dificuldades do aprendizado de inglês envolve a qualificação dos professores, que, segundo o estudo, é deficiente, principalmente no setor público. A professora de inglês do Colégio Estadual José Lobo [...] por exemplo, cursou Letras/Inglês e assume que teve muitas dificuldades em ministrar a disciplina de língua estrangeira no início da carreira. "Eu não saí proficiente em inglês. Tive que fazer cursinho e pós-graduação. Eu não tinha segurança de entrar numa sala de aula e falar com meus alunos. Tive que buscar um apoio", conta. (ENSINO DE INGLÊS..., 2013).

Aqui, o termo "deficiente" é novamente utilizado na reportagem, agora para descrever a "qualificação" dos professores, mais uma vez também de maneira generalizante. Primeiro, constrói-se o professor (de ensino fundamental e médio) graduado em Letras como um profissional despreparado. Utilizar o suposto despreparo de professores/as como um dos principais motivos da deficiência do ensino de inglês no país é também, de certa forma, responsabilizá-los por essa deficiência. Além disso, nesse mesmo contexto, são implicitamente construídas identidades negativas para formadores de professores.

Professores/as) de inglês: problemas com a formação

A segunda reportagem a ser analisada, publicada no portal de notícias G1 de São Carlos, intitula-se "Escolas têm dificuldade para achar professores de inglês qualificados". Logo no título há a construção da identidade de *não qualificados*

para um grande grupo de professores: dizer que há dificuldade para encontrar professores/as que sejam qualificados/as com relação ao inglês implica dizer que muitos/as, ou a maioria, não o são. A reportagem, que argumenta justamente ser precária a "qualificação" da maioria dos/as professores/as de inglês, contribui para construir e reproduzir identidades generalizantes e negativamente marcadas, entre as quais aqui destacamos as dos seguintes trechos:

> A procura por cursos de inglês aumentou nas escolas de idiomas da região de São Carlos (SP), principalmente devido à Copa do Mundo, em 2014, e as Olimpíadas, em 2016. Mas não há professores suficientes para dar conta dessa demanda. Um dos motivos é a dificuldade em encontrar profissionais qualificados para preencher as vagas à disposição. Apesar da situação nas escolas particulares, a Secretaria de Educação da cidade diz que o problema não ocorre na rede estadual. (ESCOLAS TÊM..., 2013).
>
> A professora Evandra Rodrigues dá aulas e também faz o treinamento dos novos "*teachers*". Segundo ela, os candidatos quase nunca chegam com o perfil ideal. "Nem sempre é só a formação, porque às vezes o professor tem mestrado, mas não é fluente na língua, não tem a didática de passar o conteúdo para o aluno", explicou. (G1, 2013).

Nesses fragmentos, podemos notar, mais uma vez, a atribuição da característica de "desqualificados" aos/às professores/as de inglês de maneira geral. Porém, dessa vez, há um contexto: os/as professores/as de inglês de São Carlos, ou pelo menos a sua grande maioria, não têm qualificação suficiente para serem aceitos/as por uma escola. Além disso, ao afirmar que não há professores/as suficientes para suprir as demandas da Copa do Mundo e das Olimpíadas, responsabiliza-se esses profissionais – com sua suposta falta de preparo – por uma insuficiência advinda de questões que são políticas e históricas.

Outra realização de construção identitária muito importante, presente no segundo fragmento transcrito, diz respeito à preparação dos/as professores/as. A declaração de que "nem sempre é só a formação, porque às vezes o professor tem mestrado, mas não é fluente na língua, não tem a didática de passar o conteúdo para o aluno"

sugere que a formação docente é deficiente nas áreas de conhecimentos relacionados às habilidades didáticas e de domínio de línguas. Não há na reportagem menção à falta de estrutura que os cursos de Letras muitas vezes enfrentam para qualificar professores/as, assim como não uma discussão ou qualquer referência à maneira como o ensino de línguas é tratado nos níveis de ensino fundamental e médio da educação básica, os quais têm carências que impedem que o/a aluno/a chegue ao ensino superior com níveis mais avançados de proficiência na língua inglesa para obter ali formação didático-pedagógica nos Cursos de Letras (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Aqui, novamente, a mídia leva o/a leitor/a a identificar itens do senso comum como opinião pública, sem fazer uso de dados e fatos que contrariem o próprio discurso do/a locutor/a, seguindo o que pontua Santos (2000, p. 41) como uma informação que "não vem da interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos".

A falta de políticas públicas de valorização do/a professor/a: possibilidades de contradiscursos

A terceira reportagem a ser analisada intitula-se "Os custos do monolinguismo", publicada no jornal *Observatório da Imprensa*, em 31 de julho de 2012. A reportagem, que aborda as dificuldades enfrentadas no ensino de inglês no Brasil e do nível de domínio de inglês dos/as brasileiros/as, apresenta o seguinte trecho (sobre a demanda de professores/as por mudanças na prova do Exame Nacional do Ensino Médio [Enem]):

> As associações de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB) e de Professores Universitários de Língua Inglesa (Abrapui) consideram que esse tipo de prova tem um "grande efeito retroativo" no ensino de línguas estrangeira no país e sugeriram que o Enem, em suas próximas edições, aplique provas em que todas as questões e alternativas sejam escritas na língua estrangeira (inglês ou espanhol). A questão é saber se o governo ouvirá os professores universitários ou, se mais uma vez, serão ignorados. (CRUZ, 2012).

Segundo esse fragmento, os/as professores/as pedem que as provas de línguas estrangeiras do Enem tenham as questões na própria língua estrangeira (inglês ou espanhol). Ter questões em português para provas de inglês e espanhol ou tê-las na própria língua estrangeira constitui uma polêmica que tem persistido nos debates entre professores de diferentes instituições pelo país. Não é nosso intuito aqui aprofundar a discussão a esse respeito, mas usar o trecho citado para discutir a maneira como os docentes, de forma geral, têm pouca articulação política e não são considerados como os especialistas que poderiam ter a dizer sobre assuntos que lhes são pertinentes.

No trecho citado da reportagem, encontramos que "a questão é saber se o governo ouvirá os professores universitários ou, se mais uma vez, serão ignorados". Nessa frase, que encerra o parágrafo e o assunto – o que pode lhe conferir destaque entre as demais informações do texto –, é atribuída aos/às docentes uma característica de impotência política. Isso se dá por meio da declaração a qual permite entender que, se os/as professores/as forem ignorados/as a respeito de posicionamentos teóricos que os/as constituem como especialistas da área de ensino-aprendizagem de línguas, isso não será novidade.

É interessante notar também que, diferentemente das reportagens anteriormente analisadas, os/as docentes aqui aparecem como especialistas sobre o processo de ensinar e aprender línguas. Ainda que haja dúvida se de fato serão considerados/as ou ouvidos/as pelo governo (como sugere a reportagem), são eles/elas que teriam a dizer sobre essas questões, o que, de certa maneira, contribui para resistir às práticas que constroem imagens de desvalorização vinculadas aos/às professores/as de línguas.

A reportagem sob o título "Os custos do monolinguismo" ainda apresenta brevemente reflexões sobre o contexto de produção de um ensino precário de inglês. Essas reflexões podem ser entendidas também como espaço de resistência e como contradiscurso às identidades de professores negativamente marcadas que foram analisadas nas reportagens anteriores desta análise, como se vê no trecho a seguir:

> Leitores da *Folha de S. Paulo* comentaram, ao ler a reportagem sobre o programa "Inglês sem Fronteiras", que o brasileiro é preguiçoso para aprender idiomas. Essa atitude de colocar apenas no indivíduo a culpa por um problema que atinge toda a sociedade é preocupante porque desvia o foco do problema e de suas possíveis soluções para o grupo como um todo. [...] o ensino de línguas estrangeiras tem melhores resultados quanto mais cedo se iniciar. É, portanto, no ensino fundamental e no médio que se devem focar os esforços para que um número maior de jovens fale bem línguas estrangeiras. E isso significa também valorizar os profissionais formados nas faculdades de Letras, que se tornarão professores de língua materna e de línguas estrangeiras nas escolas públicas e privadas. (CRUZ, 2012).

Nesse fragmento, de maneira diferente das reportagens anteriores, encontramos a figura individual do/a professor/a não como a única a ser responsabilizada pelos problemas da aprendizagem. No trecho "a atitude de colocar apenas no indivíduo a culpa por um problema que atinge toda a sociedade é preocupante porque desvia o foco do problema e de suas possíveis soluções para o grupo como um todo", temos espaço aberto para pensar sobre as condições de produção dos problemas de ensino de inglês no país. A falta de salários atrativos, a falta de estruturação da carreira docente e a falta de preparação das escolas para abrigar o ensino de línguas (salas de aula cheias, muitas vezes sem material adequado, número de aulas insuficientes na grade curricular, etc.) são fatores a serem considerados para uma análise sobre a falta de políticas públicas de incentivo à aprendizagem de línguas no Brasil.

Sendo a linguagem não um simples veículo de expressão das identidades, mas o próprio espaço no qual elas são construídas, por meio dos discursos e nas relações de poder (WOODWARD, 2000; MOITA LOPES, 2002; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013; MAALOUF, 2000), podemos encontrar, no trecho analisado da reportagem, também uma possibilidade de resistência a sucessivas construções identitárias negativas sobre a figura do/a professor/a operadas na mídia.

Considerações finais

A análise das reportagens aqui empreendida ilustram as discussões teóricas que apresentamos no início deste capítulo, especialmente no que diz respeito ao caráter de operação da linguagem e sua relevância na mediação das relações de poder. Isso acontece porque pudemos observar, nos exemplos apresentados, discursos que participam das diferentes construções identitárias referentes aos/às professores/as atuando na construção de imagens que podem integrar o imaginário popular sobre as posições de sujeito que os/as docentes podem ou devem ocupar.

Vimos, ainda, a partir das análises, que tais discursos constroem posições identitárias negativamente marcadas, tais como as de professores/as "incompetentes", "despreparados/as", responsáveis por um "engodo". É importante considerar essa discussão, uma vez que tais posições identitárias podem lhes conferir – e provavelmente lhes conferem – menos acesso a posições privilegiadas em relações de poder, tais como possibilidades de um maior reconhecimento financeiro e social em suas carreiras profissionais, bem como falta de prestígio social. Por essa razão, os/as professores raramente são ouvidos no que se refere às análises sobre as condições de ensino. Isso, muitas vezes, é feito por outros/as profissionais (como os/as da área de administração, por exemplo).

Finalmente, outra constatação importante a respeito dos discursos veiculados sobre professores/as é que, muitas vezes, apresentam estereótipos injustos, distantes das realidades sociais que de fato precisam ser problematizadas. Por exemplo, muito é dito sobre o fato de o suposto despreparo dos/as professores/as ser resultado de uma má ou incompleta formação acadêmica, mas muito pouco é dito sobre as inúmeras dificuldades que os/as professores/as enfrentam em busca dessa formação acadêmica ideal.

Além disso, raramente encontramos nas reportagens da mídia referência às estruturas de trabalho que os/as docentes de inglês enfrentam na grande maioria das escolas, como número de aulas e carga horária incompatíveis com o que seria necessário para um bom desempenho no ensino da língua, alto número de alunos/as em sala de aula e falta de estrutura física adequada às necessidades do ensino.

De acordo com nossas análises, reflexões que analisam também a falta de estruturação do ensino de inglês (e de línguas em geral) e o problema da ausência de políticas públicas de incentivo e valorização da carreira docente para o ensino de línguas podem contribuir para abrir possibilidades de se repensar as identidades de professores/as de inglês, uma vez que a responsabilidade do fracasso não se concentra somente na figura individual do/a professor/a, mas também em todo o contexto de produção das dificuldades do ensino de inglês no país.

Tendo em vista que a mídia detém enorme poder sobre diferentes segmentos, principalmente no que diz respeito à construção de identidades na vida da sociedade (WOODWARD, 2000), é importante analisarmos a maneira como as identidades de professores/as são construídas, a fim de entrevermos possibilidades de contradiscursos que permitam mudanças. Em especial, ressaltamos as identidades de professores/as de línguas, as quais recebem atribuições de desvalor e desprestígio que poucas vezes são questionadas ou problematizadas, resultando sempre em posições políticas desfavoráveis para o/a profissional que ensina línguas no país, em especial, aqui, a língua inglesa.

Referências

BLOMMAERT, J. *Discourse*: a critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CHAUÍ, M. *Simulacro e poder*: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdfhttp://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 15 out. 2013.

CRUZ, A. Os custos do monolinguismo. *Observatório da Imprensa,* 21 jul. 2012. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/_ed705_os_custos_do_monolinguismo. Acesso em: 15 maio 2013.

DE GRANDE, P. B. Construções de Identidades Profissionais na Interação: algumas implicações para a formação continuada do professor. *Forum Linguístico*, v. 8, n. 2, p. 145-158, jul./dez. 2011.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ESCOLAS TÊM dificuldade para achar professores de inglês qualificados. G1, 26 mar. 2013. Disponível em: http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2013/03/escolas-tem-dificuldade-para-achar-professores-de-ingles-qualificados.html. Acesso em: 15 maio 2013.

FERREIRA, A. J. Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. *Espéculo*, v. 43n. 42, 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IRALA, V. B. *Construção de identidade e discurso*: implicações no ensino/aprendizagem de língua espanhola. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

ENSINO DE INGLÊS: um engodo no Brasil. *Jornal Tribuna do Planalto*, 06 mar. 2013. Disponível em: http://tribunadoplanalto.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16248:ensino-de-ingles-um-engodo-no-brasil&catid=60:escola&Itemid=8. Acesso em: 15 maio 2013.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In:* ALSAGOFF, L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. *et al.* (ed.). *Teaching English as an international language*: principles and practices. Nova Iorque: Routledge, 2012. p. 9-27.

MAALOUF, A. *In the name of identity*: violence and the need to belong. Nova Iorque, Penguin Books, 2000.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino--aprendizagem de línguas: uma discussão teórica introdutória. *In:* FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *Ensino de línguas na contemporaneidade*: práticas de construção de identidades. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 14/1, p. 345-362, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de Identidade em sala de aula de leitura de L1: A construção da diferença. *In:* SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 303-330.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NORTON-PEIRCE, B. Social identity, investment and language learning. *Tesol Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NORTON, B; TOOHEY, K. Identity, language learning and social change. *Language Teaching*, v. 44, n. 4, p. 412-446, 2011.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In:* SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença*: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença*: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

ZACHARIAS, N T. Acknowledging learner multiple identities in the EFL classroom. *K@ta*, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010.

CAPÍTULO 5

O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas

Olena Kovalek – UFSCar

Introdução

É inegável que a globalização e o uso dos instrumentos tecnológicos possibilitam maior proximidade e interação entre povos de nações diferentes. Nesse sentido, o contato entre as pessoas tem se intensificado de tal modo que elas se tornam *cidadãs do mundo* (RAJAGOPALAN, 2003). As línguas e culturas são difundidas entre diferentes pessoas, de forma que a noção de fronteiras, como linha divisória, permanece delineada apenas no traçado de um mapa.

Há, portanto, um processo de desmistificação da visão fechada e da ideia fixa de nação orientando-se para a proposta do *multilinguismo*, a qual, segundo Rajagopalan (2003), possibilita o intercâmbio social, cultural e econômico – na língua de diferentes povos.

Notamos as influências desse contexto global nos conteúdos do ensino e aprendizagem de línguas. Alguns materiais didáticos e algumas propostas curriculares de ensino de línguas estrangeiras já trazem termos como *multilinguismo, plurilinguismo, interculturalidade*, entre outros, para as discussões em sala de aula.

No entanto, como esses termos são novos e apresentam pouca exploração pedagógica, faz-se necessário maior divulgação de artigos, pesquisas, publicações e propostas na área, com o intuito de torná-los acessíveis aos professores de língua estrangeira, tanto no âmbito teórico quanto em seu uso prático nas aulas.

Objetivo

Na perspectiva de abordar a língua-cultura no contexto escolar e contemplar um ensino pedagógico crítico (CANAGARAJAH, 1999 *apud* RAJAGOPALAN, 2003) que envolva professores e alunos, optamos, neste capítulo, por observar como as questões identitárias transbordam nas relações interculturais.

Para tanto, utilizaremos relatos pessoais como meio de demonstrar e discutir com os alunos (em aula de língua estrangeira) de que modo as identidades de um sujeito podem passar por modificações, alterações, quando postas em relação com outra(s) língua-cultura(s).

As identidades em jogo no ensino intercultural de língua estrangeira

A fundamentação teórica do presente capítulo enquadra-se na relação/interação entre língua-culturas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Nessa perspectiva, entendemos que o ensino da língua estrangeira pode assumir a mesma posição de importância que o ensino da cultura estrangeira.

Ao abordarmos a língua estrangeira, não basta enxergá-la apenas como "instrumento para comunicação", posto que a língua é mais que um instrumento – ela faz parte da nossa história e nos constitui como sujeito. Dessa forma, compartilhamos da seguinte visão de língua apresentada por Mendes (2011, p. 143):

> Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo a nossa volta.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira constroem modos diferenciados de relacionarem-se com a língua que estão aprendendo. Pode haver um processo de aproximação com a língua estrangeira, tornando-a mais ou menos familiar, mais ou menos próxima ao aprendiz. Este processo de aproximação ou distanciamento do ensino e aprendizagem de língua estrangeira envolve as questões identitárias do aprendiz.

Segundo Revuz (1998), a primeira língua é tão onipresente na vida do sujeito que ele tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, visto que ela é aprendida naturalmente (desde pequenos somos constituídos por discursos outros de modo social, histórico e culturalmente).

Do mesmo modo, a nossa identidade, ou melhor, as nossas identidades (HALL, 2002), são mobilizadas pelo Outro, ou seja, pela alteridade. Somos constituídos por identidades linguísticas, culturais, nacionais, entre outras, a partir de nossa língua materna. Segundo Revuz (1998, p. 4):

> A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais (desejo) que se inscrevem nela – voz da mãe: fonte de prazer e desprazer da criança. Aprender a falar para criança é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo.

Em contrapartida, na língua estrangeira, o discurso do Outro não nos é familiar. Os diálogos interculturais colocam o aprendiz em contato com essa outra língua-cultura, que é diferente da sua. Desse modo, há um verdadeiro trabalho interno de expressão realizado pelo sujeito, ou seja, um questionamento permanente sobre *adequação* daquilo que ele diz àquilo que ele quer dizer.

De acordo com Revuz (1998, p. 8, grifo nosso), há uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensar, seus costumes; portanto: "Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade acolhida, e mais se experimenta um *sentimento de deslocamento* em relação à comunidade de origem".

O sentimento de deslocamento ocorre, no sujeito, a partir do momento que a língua estrangeira passa a ser um novo espaço potencial para o sujeito se expressar, de modo a fazê-lo questionar a relação da sua língua materna com a língua estrangeira. Nesse sentido, o aprendiz da língua estrangeira passa por uma relação complexa, de estruturação e restruturação na língua, que ele manterá consigo, com os outros e com esse novo saber.

Do mesmo modo, a identidade do sujeito em interação/relação com o outro também sofrerá mudanças. Assim, não tomamos o posicionamento de que a identidade do sujeito é acabada, mas entendemos que ela está em movimento constante e, portanto, em constante modificação.

Concordamos com Kristeva (1991 *apud* CORACINI, 2003) quando diz que somos estrangeiros de nós mesmos, visto que dependemos do outro para entendermos quem somos. Segundo a autora (2003, p. 151): "a imagem que fazemos de nós é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem".

O mesmo ocorre no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, posto que, para que ele possa ser bem-sucedido, o aluno precisa se *inscrever na língua do outro* (CORACINI, 2003), ou seja, ele precisa ter a competência de *"se dizer" na e pela língua do outro*. Novamente, há um desarranjo do sujeito e de sua identidade provocado pelo deslocar-se na língua do outro (o estrangeiro).

Em síntese, defendemos que, quando a abordagem da interculturalidade e a sua experiência for realizada em sala de aula por meio de atividades para sensibilização dos alunos a cultura outra, o professor precisa respeitar as identidades linguísticas e culturais dos seus alunos (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002), evitando tanto a sobrevalorização quanto o apagamento de língua-culturas envolvidas no processo.

O ensino da língua estrangeira irá confrontar o aprendiz com um outro recorte do real que é diferente do da sua língua materna. Dessa forma, como orienta Revuz (1998, p. 153): "É preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, o sistema dos tempos verbais".

Sendo assim, a aprendizagem de outra língua nos ajuda a repensar a nossa língua. Fazemos isso constantemente durante o processo de aprendizagem de línguas, pois partimos do referencial que temos, ou seja, de nossa língua materna.

Segundo Revuz (1998), quanto mais nos aproximarmos e aceitarmos a língua estrangeira como menos estrangeira a nós, maior será a facilidade para superarmos algumas dificuldades que envolvem questões identitárias do aprendiz. Alguns pontos que influem na identidade, de acordo com a autora (1998), são:

1) a facilidade ou não para articulação dos sons na outra língua;

2) a nominação em língua estrangeira (visto que estamos trabalhando *com outro recorte do real*);

3) o deslocamento do referente: a língua estrangeira desloca o referente (que é carregado de carga afetiva) e os signos linguísticos da língua materna, abrindo espaço para outras significações, outros enunciados;

4) o sentimento de pertencimento: aprender uma língua é sempre tornar-se um outro;

5) o diferente reduzido ao mesmo: passar pela experiência de ruptura ou perda, de descoberta ou apropriação, provocada pela necessidade de expressar-se em uma outra língua.

Enfim, buscaremos observar como essas identidades são expostas em relatos pessoais quando o sujeito é posto em relação intercultural com outra língua-cultura.

A importância dos relatos pessoais para abordar a interculturalidade e a(s) identidade(s)

No contexto brasileiro, notamos que muitos professores e alunos não têm o privilégio de experienciar o contato com o outro por meio de viagens ao exterior. Sabemos, também, que há vários programas oferecidos pelo governo que possibilitam tanto ao professor quanto ao aluno essa oportunidade, como, por exemplo, a Fulbright, que incentiva o intercâmbio dos professores da rede pública, e o Programa Ciências sem Fronteiras, o qual possibilita que os alunos experienciem o intercâmbio. Apesar da oportunidade, muitos professores e alunos esbarram em um dos fatores necessários para a realização do intercâmbio, a proficiência na língua estrangeira.

Pensando nesses professores e alunos com dificuldade para viajar para o exterior e naqueles que têm essa oportunidade, mas precisam melhorar a proficiência na língua estrangeira, propomos um olhar para relatos pessoais daqueles que já vivenciaram o contato com o outro por meio da interculturalidade. O intuito é criar uma reflexão sobre essa experiência e uma sensibilização do processo intercultural mediante esses relatos.

Além disso, por meio dos relatos, podemos perceber questões identitárias conflitantes que precisam ser expostas aos alunos e professores que constatarão essa experiência primeiramente em sala de aula (pela experiência do outro) e posteriormente em possíveis viagens para o exterior (para, então, uma experiência pessoal).

Análise da experiência intercultural por meio de relatos

O primeiro relato pessoal que escolhemos para análise das questões identitárias foi retirado do livro *The multilingual subject*, da autora Kramsch (2009). O texto serviu como material de apoio para explorar com os alunos, em sala de aula, as questões identitárias frente à experiência intercultural.

De modo geral, podemos observar que a experiência intercultural tanto da aluna quanto da professora, no relato, trarão vários conflitos identitários internos. Desse modo, observemos:

> Durante o curso de cinco dias, lágrimas escorriam constantemente do meu rosto *por razões exteriores* à *minha consciência*. Inúmeras vezes ao dia, minhas costas entraram em espasmo, embora eu não tenha apresentado nenhum problema nas costas, até o momento. Uma das participantes do curso era uma profissional, jovem, casada com um americano e que morava nos Estados Unidos. Ela nos disse: "Minha irmã vem me visitar neste verão, então, eu acho que terei que voltar ao meu *eu sueco* para me preparar para isso". Ela estava claramente muito sensível ao aspecto multidimensional da sua identidade, tanto linguística quanto culturalmente. Então, eu me perguntei: "*Você tem um eu persa*?" Apesar de usar diariamente o persa como língua para me comunicar em casa (inglês é minha primeira língua) desde 1979, criando uma criança bilíngue e ministrando rotineiramente cursos sobre comunicação intercultural para professores, *nunca levei em consideração que talvez eu tivesse uma identidade persa* (um eu persa). Quando partilhei essa anedota com colegas (professores da faculdade), eles riram e disseram: "Você tem também. *Percebemos que você troca toda hora. Você fala mais alto em persa do que em inglês*". Ao refletir sobre os comentários deles, *eu notei que estavam certos, e as dores que eu sentia junto com as lágrimas que derramei eram conexões somáticas ligadas a questões de identidades mal resolvidas*. Sou uma pessoa diferente quando falo persa? Certamente. Teria eu respondido a esta questão de forma afirmativa cinco anos atrás? Absolutamente não. (tradução nossa).[1]

---

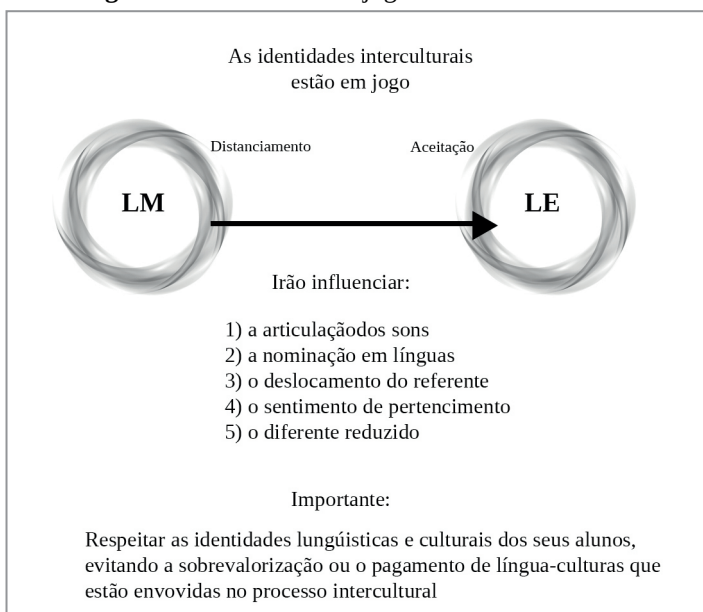
[1] "*Over the course of five days, tears often streamed down my face* for reasons outside my consciousness*. My back went into spasms several times a day although I had not had any back problems to date. One of the course participants was a young Swedish professional married to an American living in the Midwestern part of the U.S. She said to us: 'My sister is coming to visit this summer, so I guess I will have to get back into my Swedish self to prepare for this.' She was clearly very aware of this multidimensional aspect of her identity, both linguistically and culturally. I then asked myself* 'Do you have a Persian self?*' In spite of using Persian on a daily basis as a language of communication in my home (English is my first language) since 1979, raising a bilingual child, and teaching routinely on intercultural communication course for language educators, it had never occurred to me to consider that I might have a 'Persian self'. When I shared this anecdote with several Persian colleagues [...] they laughed and said 'You do too. We* see you switch all time. You speak more loudly in Persian than in English*'. When I thought about their comments, I realized they were right and the tears I was shedding along with the pain in my lower back were somatic connections to identity issues I had not begun to solve. Am I a different person when I speak Persian?* Absolutely. *Would I have answered this question affirmatively five years ago? Absolutely not.*"

No excerto transcrito, notamos que a experiência da aluna de reencontro com sua irmã suíça a fez recuperar sua "identidade suíça". Destacamos o trecho em que a aluna demostra seus sentimentos em relação à visita de sua irmã: "Minha irmã vem me visitar neste verão, então, eu acho que terei que voltar ao meu *eu sueco* para me preparar para isso".

A expectativa da aluna de ver a irmã despertou, em sua professora, a memória de que ela também tinha uma identidade outra, a qual é revelada a partir de um questionamento que ela faz para si: "*Você tem um eu persa?*".

Para discutir essas identidades (da aluna e da professora) presentes no relato, os professores podem ler esses relatos com os alunos e pedir para que eles identifiquem as questões identitárias encontradas no texto e expressas pela aluna e pela professora.

Para dar continuidade à discussão, precisamos recuperar alguns trechos importantes da fundamentação para embasar o professor em sua prática e para discutir o relato com os alunos. Portanto, veja-se a, a seguir, um esquema a respeito do no ensino de língua estrangeira.

Figura 1: Identidades em jogo na interculturalidade

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Revuz (1998), a cada língua que aprendemos fazemos associações entre ela e nossas memórias e experiências vividas. No relato, a professora, ao ensinar a língua inglesa e tê-la como língua primeira ("inglês é minha primeira língua"), recupera, em sua memória (e por meio da experiência relatada por sua aluna), que ela tinha, em algum lugar dentro de si, uma outra identidade, ou seja, uma identidade persa.

Nesse momento, a professora toma consciência de que utiliza a língua persa em suas rotinas diárias e ao se comunicar com a filha em casa, como é possível verificar em: "Apesar de usar diariamente o persa como lnicar com a filomunicar em casa [...] criando uma criança bilíngue e ministrando rotineiramente cursos sobre comunicação intercultural para professores, *nunca levei em consideração que talvez eu tivesse uma identidade persa* (um eu persa)". A professora precisou observar a experiência intercultural de sua aluna, para então refletir sobre a sua.

Segundo Revuz (1998), a língua estrangeira pode nos ser familiar, porém, jamais como a língua materna, visto que é por meio da primeira língua que nos constituímos por discursos outros, de modo social, histórico e cultural. Os nossos discursos e a(s) nossa(s) identidade(s) são mobilizados pelo outro, ou seja, na alteridade. Nesse sentido, ao falar de identidade, precisamos falar também da alteridade, pois somos constituídos por identidades linguísticas, culturais, nacionais, entre outras, a partir da experiência com nossa língua materna.

Em contrapartida, na língua estrangeira, não temos esse discurso do Outro. Há um verdadeiro trabalho de expressão, um questionamento permanente sobre *adequação* daquilo que é dito àquilo que se quer dizer. Há uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensar e seus costumes. "Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o *sentimento de pertencer à cultura*, à comunidade acolhida, e mais se experimenta um *sentimento de deslocamento* em relação à comunidade de origem" (REVUZ, 1998, p. 227, grifo nosso). Percebemos esse sentimento de deslocamento no relato da professora, e esse sentimento é tão forte que a afeta fisicamente (por meio de suas dores nas costas) e emocionalmente (por meio de suas lágrimas "sem explicação").

A língua estrangeira permite ao sujeito expressar-se num novo espaço potencial, levando-o a questionar a relação atual instaurada entre si e sua língua. Essa percepção da relação sujeito-língua materna e sujeito-língua estrangeira, no texto, é percebida pelo Outro. Desse modo, são os colegas da professora que chamam a sua atenção para o modo como seu comportamento modifica-se de uma língua para a outra: "[...] *We see you switch all time. You* speak more loudly *in Persian than in English*".

A percepção desse outro eu, dessa nova identidade na professora, irá aos poucos confortá-la, à medida que há uma aceitação, uma aproximação a esse seu outro eu. Nessa perspectiva, Revuz (1998, p. 229) afirma que "Aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver".

É necessário afrontar esse espaço silencioso, existente no falante, no qual é preciso se inventar para dizer *"eu"*. Portanto, notamos, no relato da professora, que ela só resolve seus problemas emocionais e físicos (*conexões somáticas*) ligados a questões identitárias quando reconhece esse seu outro eu, persa, que é diferente do seu eu inglês.

Concordamos, então, com Revuz (1998, p. 217), quando defende que: "Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua". Dessa forma, muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Por meio desse relato, das reflexões e discussões teóricas (que podem servir como embasamento implícito do professor quando posto em sua prática em sala de aula), podemos apresentar aos alunos noções básicas referentes à língua materna, à língua estrangeira, à relação entre essas línguas e às questões de identidade e alteridade. Os relatos podem servir como apoio para essas discussões e permitir que o professor explore, também, outros relatos culturais dos seus próprios alunos.

A ideia do uso de relatos surgiu a fim de auxiliar o professor a ter consciência de como trabalhar os aspectos culturais em sala de aula e, em seguida, na sua prática, conseguir conscientizar também seus alunos sobre a importância de conhecer esses aspectos

culturais. A experiência intercultural poderá ser pensada em sala de aula, de modo que o aluno possa estar preparado para conhecer a língua-outra e saber lidar com ela com certa sensibilidade e respeito. Por fim, podemos, de certo modo, preparar professores e alunos para observar as experiências interculturais em sala de aula e aquelas experiências que eles possivelmente terão ao pleitear uma viagem de intercâmbio.

Análise de uma atividade de um livro didático que utiliza relatos

Observamos, no tópico anterior, como é possível propor uma atividade reflexiva de análise dos relatos para abordar a interculturalidade e as questões identitárias em sala de aula de língua estrangeira. Agora, para aprofundarmos o uso prático dos relatos em sala de aula, optamos por analisar uma atividade que consta em um dos cadernos[2] distribuídos, pelo estado de São Paulo às redes públicas de ensino. Optamos[3] pela análise do volume 1 do Caderno da Primeira Série do Ensino Médio. A atividade encontra-se no tópico chamado de "Situação de Aprendizagem 3", com o título: *Intercultural Studies 2* (Estudos Interculturais). O título dessa situação de aprendizagem já nos desperta a curiosidade de saber como serão abordados os Estudos Interculturais na atividade.

O enunciado da atividade apresenta o título do texto: *AFS Benefits of Intercultural Studies* (AFS Benefício dos Estudos Interculturais). Esse título mostra a importância de se abordar os Estudos Interculturais com os alunos no ensino e aprendizagem de língua estranheira. E é isto que esperamos que seja desenvolvido na atividade.

---

[2] Os Cadernos são materiais didáticos distribuídos aos alunos e professores da Rede Pública. Cada disciplina tem quatro cadernos, ou seja, quatro volumes que são entregues a cada bimestre. No final do ano, a soma dos quatro cadernos resultaria em um livro didático. Nesse sentido, é como se um livro didático fosse dividido em quatro cadernos ao longo do ano.

[3] Optamos pela análise desse caderno, pois a desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado.

Os alunos são orientados a responder às perguntas em português, como notamos pelo enunciado: “Responda às perguntas em português” (tradução nossa).[4] Ainda, notamos que as três perguntas da atividade seguem o objetivo, que é localizar informações específicas a partir da leitura de um texto proposto pelo professor.

Dessa forma, no item “a”, “No texto, encontramos depoimentos escritos ou estudantes que participaram do programa. Quantos são os participantes? Quais são seus nomes?” (tradução nossa),[5] os aprendizes precisam localizar no texto que são três participantes, chamados Vilde, Alexis e Ho. Na questão “b”, “Os depoimentos foram escritos por meninos ou meninas? De onde eles são? Onde eles estudam?” (tradução nossa),[6] os alunos precisam localizar no texto a palavra: *women* (mulheres), para perceberem que os relatos foram escritos por mulheres, visto que, como notamos, o nome dos três estudantes não possibilita esse entendimento. Além disso, os alunos precisam associar as estudantes a seus países de origem e onde estudaram, por exemplo, “Vilde é da Noruega e estudou no México” (resposta sugerida pelo Caderno do Professor, p. 30). Já no item “c”, “O que é o AFS 2007 – A minha opinião diferente? Onde você pode encontrar os ensaios/textos?”,[7] é demandado o conhecimento prévio dos alunos referente a palavras-chaves, como *contest* (concurso) e *essays* (redações ou ensaios), para responderem a essa pergunta. Por isso, o uso de um glossário torna-se fundamental para ajudar os aprendizes a responderem às perguntas em português. Notamos, pela análise das questões, que há um trabalho, a ser realizado pelos alunos, de buscar informações no texto. No entanto, a interpretação do texto acaba não sendo levada em consideração. Tendo isso em vista, julgamos que os relatos escritos pelas estudantes na página da internet possibilitariam um trabalho de interpretação dos conteúdos culturais referentes à experiência vivida por elas em outro país, ou seja, experiências interculturais de contato com o outro, que não são exploradas pela atividade. Os relatos de experiências pessoais

---

[4] “*Answer the questions in Portuguese.*”

[5] “*In the text we find testimonials written by students who joined the program. How many are there? What are their names?*

[6] *“Are the testimonials written by boys or girls? Where are they from? Where did they study?*”

[7] “*What is the 2007 AFS ‘My different view’? Where can you find the essays/texts?”*

das estudantes revelam o seu olhar em relação ao outro, no processo da *alteridade*, e, ao mesmo tempo, as suas identidades são modificadas pelo outro.

Assim, sugerimos que o professor discuta com os alunos cada um desses relatos, a fim de que eles reflitam, por meio de suas interpretações, sobre como as estudantes se sentem ao conviver com a cultura do outro. Para auxiliá-los, o professor pode incentivá-los na busca dos valores positivos ou negativos em relação ao outro, das mudanças pessoais que o contato com o outro revelaram sobre elas mesmas, das crenças e descrenças promovidas pelo contato com esse outro. Agindo dessa forma, o professor é um “agente facilitador” (MENDES, 2011) para a abordagem da interculturalidade em sala de aula.

Observemos os relatos e uma possível forma de o professor analisá-los com os alunos:

Quadro 1: Análise dos relatos por meio de questões identitárias

Relatos retirados da atividade 1	Questões identitárias
“O México causou algo em mim, e em todos aqueles que foram para Benito Juárez naquele outono. Eu não me tornei uma pessoa ‘nova’. Eu não sei ao certo se quero dizer que mudei. Eu experienciei uma nova dimensão para minha vida, e uma base mais ampla de equilíbrio ao construir minha percepção do mundo,” (tradução nossa).[8]	“O México causou algo em mim, e em todos aqueles que foram [...]” ↓ Consciência do outro que a modifica (CORACINI, 2003)/identidade mobilizada pela alteridade novas identidades (HALL, 2002). ↓ “Eu não me tornei uma ‘nova’ pessoa [...] eu não sei se quero dizer que mudei.” ↓ Distancia-se da cultura do outro, pois se ancora na sua identidade materna. O discurso do outro não lhe é familiar (REVUZ, 1998). ↓ “Eu experienciei uma nova dimensão para minha vida, e uma base mais ampla de equilíbrio ao construir minha percepção do mundo.” ↓ Evidencia-se a experiência com o outro, parte da sua concepção do mundo, da sua identidade. Os sujeitos, por meio da língua estrangeira, constroem modos diferenciados de relacionar-se com a língua que estão aprendendo (REVUZ, 1998).

[8] “*Mexico did something to me, and to everyone else who came to Benito Juárez that fall. I did not become a ‘new’ person. I am not even sure I want to say I changed. I did get a new dimension to my life, and a broader foundation to balance on when making my perception of the world.*”

"O tempo que passei na Alemanha me ensinou o valor de fazer perguntas e de aprender a verdade deles, com dificuldade, por meio de suas respostas. A Alemanha mudou, a meu ver, de uma ilha da 'Cerveja e Salsicha' para uma ilha de pessoas sinceras, cujas atitudes e percepções refletem a história deles. Consequentemente, agora percebo que todo país da Terra vale a pena, sem dúvida ser explorado e compreendido". (tradução nossa).[9]	"O tempo que passei na Alemanha me ensinou o valor de fazer perguntas e de aprender a verdade deles, com dificuldade, por meio de suas respostas." Há aproximação em relação ao outro. A descoberta do outro leva o aprendiz a adequar-se à "nova" língua e aprendê-la. "A Alemanha mudou, a meu ver, de uma ilha da 'Cerveja e Salsicha' para uma ilha de pessoas sinceras, cujas atitudes e percepções refletem a história deles." ↓ Percebe-se o deslocamento do referente. A língua estrangeira é o espaço para novas significações, outros enunciados (REVUZ, 1998). Busca-se compreender o outro em sua realidade histórica, social e cultural.
"Antes de partir para a Itália, eu constantemente me preocupava se dariam risada de mim, se me encaixariam. Hoje eu percebo como eu era bobo." (tradução nossa)".[10]	"Antes de partir para a Itália, eu constantemente me preocupava se dariam risada de mim, se me encaixariam." ↓ O referente outro passa pela experiência da *carga afetiva* (REVUZ, 1998) da língua materna. Observa-se o outro a partir da identidade materna, o que causa medo do desconhecido. "Hoje eu percebo como eu era bobo." ↓ Descobrir o outro como diferente de si leva à aproximação com ele. Há um processo de *ressignificação e reestruturação* em relação ao outro (KRISTEVA, 1991 *apud* CORACINI, 2003).

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos, no caderno analisado, que os relatos apresentados para a atividade apresentam a fonte da qual foram retiradas as informações, no caso, a American Field Service, o que atribui *confiabilidade* aos relatos (KRAMSCH, 1993) aos

[9] "*My time in Germany taught me the value of asking questions, and of learning their true, if harsh, answers. Germany has changed, in my eyes, from a land of 'Bier und Bratwurst' to one of sincere people, whose attitudes and perceptions reflect their history. Consequently, I now realize that every country on earth is undoubtedly worthy of exploration and understanding.*"

[10] "*Before leaving for Italy, I constantly worried whether I´d be laughed at, whether I´d fit in. Now I realize how silly I was.*"

relatos apresentados, possibilitando que professor e alunos trabalhem com as *diferentes vozes*, *diferentes significados* (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) dentro de um contexto cultural, além de permitir que encontrem posicionamentos diferentes quando culturas diferentes são postas em contato.

Podemos concluir, por meio da análise da atividade 1 deste Caderno, que:

- a atividade apresenta o termo "Estudos Interculturais"; porém, não o explica para o professor nos procedimentos, tampouco refere-se ao modo como abordá-lo;
- as perguntas sugeridas pela atividade possibilitam a localização de informações no texto, assim como é proposto no objetivo da atividade;
- o trabalho com as palavras do texto, por meio de um glossário, auxilia os alunos a responderem às perguntas da atividade;
- a interpretação do texto não é levada em consideração;
- a atividade possibilita um trabalho de interpretação dos conteúdos culturais por meio dos relatos, que trazem experiências interculturais das alunas;
- a atividade possibilita a abordagem das questões identitárias;
- a atividade apresenta a fonte da qual os relatos foram retirados.

Considerações finais

Neste capítulo, cujo objetivo é atribuir à prática de ensino e aprendizagem dos aspectos culturais a mesma importância e posição do ensino da língua estrangeira, optamos por apresentar relatos pessoais daqueles que experienciaram e conviveram com a língua-cultura outra, no processo intercultural. A partir dos relatos, buscamos demonstrar e discutir com os alunos (em aula de língua estrangeira): de que modo as identidades, de um sujeito, podem passar por modificações, alterações, quando postas em relação com outra(s) língua-cultura(s).

A discussão fundamentou-se nos textos teóricos de Revuz (1998), Coracini (2003), Hall (2002), Byram, Gribkova e Starkey (2002), entre outros. Propomos a análise dos relatos retirados do livro *The multilingual subject*, da autora Kramsch (2009). E fizemos a análise de uma atividade do Caderno do aluno que também apresentava relatos.

Concluímos, mediante as análises, que é possível abordar questões identitárias com os alunos (em sala de aula de língua estrangeira) por meio de experiências interculturais apresentadas em relatos pessoais. Entendemos que esse trabalho possibilita que tanto o professor quanto os alunos tenham um primeiro contato com os jogos identitários trazidos pelos sujeitos nos relatos. Além disso, essa abordagem do professor de língua estrangeira com seus alunos permite a sensibilização destes em relação às questões culturais e prepara-os para uma possível viagem de intercâmbio, quando experienciarão o contato com a língua-cultura outra.

Referências

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching*: a practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In:* CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Identidade & discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-159.

HALL, S. *A identidade cultural na* pós modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes LouroTOMAZ, T.S. e LOURO, G. L. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. *In:* MENDES, E. (org.). *Diálogos interculturais*: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In:* SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno*: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série. São Paulo: SEE, 2009.V. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor*: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série. São Paulo: SEE, 2009. V. 1.

CAPÍTULO 6

O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada

Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA

Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA

O pensamento de fronteira torna-se, então, a epistemologia necessária para libertar e descolonizar o conhecimento e, no processo, construir histórias locais descolonizadas. (MIGNOLO, 2012, p. x, tradução nossa).[1]

Introdução

O estágio supervisionado, como sabemos, é a etapa dos cursos de licenciatura em que os futuros professores entram em contato com a realidade da sala de aula e têm a oportunidade de se engajar na sua tarefa docente inicial. No caso do futuro professor de língua inglesa formado nos cursos de Letras oferecidos em muitas de nossas universidades, é o momento de colocar em prática todo o conhecimento da língua-alvo escolhida, assim como de refletir sobre os aportes teóricos adquiridos ao longo de sua graduação. Chegado este período especial e tão importante, o grande desafio que se impõe, entre vários, é aquele de fazer a devida associação entre teoria e prática para

---

[1] "*Border thinking becomes, then, the necessary epistemology to delink and decolonize knowledge and, in the process, to build decolonial local histories*" (MIGNOLO, 2012, p. x).

que não haja distanciamento entre ambas, mas sim uma associação sólida que, de maneira contundente, seja capaz de provocar mudanças e melhorias no processo de formação destes cada vez mais importantes profissionais em um contexto de globalização cuja língua de interação mais difundida é exatamente o inglês. Como ressalta Seidlhofer (2011, p. 2, grifo do autor), nestes tempos contemporâneos, "o inglês não é apenas uma língua internacional, mas *a* língua internacional".[2]

Segundo Vieira-Abrahão (2007, p. 157), "o estágio supervisionado envolve observação, reflexão e ação direta no contexto de ação futura". É o encontro com a prática pedagógica na sua fase inicial, a experiência que podemos considerar como uma espécie de laboratório da vida real que, ainda na visão da autora, "pode ser enriquecido e não substituído com tecnologias da informação" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 157).

Os elementos que constituem a dinâmica cotidiana do estágio supervisionado são estabelecidos a partir de ações que não estão necessariamente contempladas em um roteiro predeterminado. Muitas das atitudes a serem encampadas pelos estagiários, estejam eles conscientes ou não de tal fato, devem partir de situações improvisadas diante do inesperado, o que vai exigir de cada um deles a capacidade de refletir cotidianamente sobre os inúmeros obstáculos que estarão sempre os rodeando. O envolvimento de diversos atores no âmbito escolar, como o professor regente, representantes da direção e coordenação escolar, pais de alunos, além do próprio professor formador, responsável pela disciplina de estágio no curso de Letras, estabelece uma rede de interações que deve ser muito bem administrada pelo futuro professor neste primeiro momento oficial de prática pedagógica, para que seja alcançado o êxito desejado na sua experiência em sala de aula, neste caso específico, de língua inglesa.

Considerando tais aspectos, este capítulo trata de alguns questionamentos que temos encontrado ao longo de nossa experiência como professores formadores e também como responsáveis, em vários momentos de nossa trajetória acadêmica, pela disciplina Estágio Supervisionado, assim como da nossa crença na necessidade

---

[2] "*English is not only an international language, but the international language.*"

de evidenciarmos a pesquisa em Linguística Aplicada desde o começo da vida profissional desses aprendizes. Certamente, não ambiciamos apresentar respostas para todos os questionamentos aqui delineados, uma vez que muitos deles fazem parte de um trabalho de pesquisa de mestrado (BORGES, 2015), cujo objeto central é a sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado. Acreditamos, também, no poder da autoanálise diante da prática inicial, assim como na reflexão crítica sobre o empreendimento pedagógico, certos de que tal postura é fundamental para o período do estágio supervisionado do professor-estudante de línguas.

Desvelando o contexto

O trabalho contínuo de vários anos à frente da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa levou a diversos momentos em que nos questionamos sobre o planejamento do curso, desde o período de construção dos planos com os alunos estagiários até o período final, da leitura dos relatórios dos professores em formação. Muitos desses questionamentos, na realidade, levaram-nos, entre outras coisas, a sentir fortemente que era preciso repensar o nosso próprio trabalho como professores formadores. Entre muitas questões que, não raramente, atiçavam nossos próprios conflitos internos, as mais recorrentes foram: Qual o objetivo do Estágio para os futuros professores de língua inglesa? Como devemos orientar o Estágio? Devemos fazer intervenções? Teoria e prática andam juntas? Qual o papel do professor orientador de Estágio? O orientador de Estágio deve ser especialista em áreas como Linguística Aplicada, Pedagogia ou Educação Geral? Qual o papel do professor regente? Qual o papel do aluno estagiário? Como ensinar? Como criticar? Como se relacionar em um mundo tão heterogêneo e cada vez mais dinâmico? Como bem nos lembra Fabrício (2006), ocupamos, atualmente, espaços de "desaprendizagem" cada vez mais complexos, fincados em momentos de transição que parecem ser a regra, em fluxo contínuo, refletindo a condição de trânsito permanente. A escola que aguarda o futuro professor, em maior ou menor grau, não escapa a tal realidade.

Na nossa visão, as questões possivelmente "perturbadoras" aqui colocadas são bastante pertinentes e importantes para todos aqueles envolvidos no cotidiano da formação profissional de futuros professores de línguas. Em um sentido amplo, longe de ser um desafio de fácil resolução, o ato de se pensar o funcionamento de uma sala de aula de língua estrangeira passa, necessariamente, por entendê-la como um espaço de diversidade e dotada de um alto grau de complexidade. Em especial, a sala de aula de inglês, língua franca global da contemporaneidade, cujo avanço pelas mais diversas partes do planeta tem provocado inúmeras reflexões e debates acalorados sobre as premissas básicas do seu ensino, tradicionalmente amparado em construtos hoje tidos como superados, precisa ser totalmente redesenhada, repensada e reconstruída para que passe a ser orientada por parâmetros realistas e não idealizados, cujo pano de fundo, historicamente, têm sido modelos, práticas e valores oriundos dos centros hegemônicos de língua inglesa. Tal argumento encontra ressonância nas palavras de Pennycook (1990, p. 303), o qual, já há algum tempo, afirmava que "uma lacuna significativa na área de educação de segunda língua é exatamente o seu distanciamento das questões mais amplas da teoria educacional".

Para este trabalho em particular, é natural que estejamos longe de responder a todas as nossas inquietações, pois o que buscamos aqui é nos aventurar em uma tentativa de esboçar um debate que leve à reflexão sobre o fazer cotidiano da sala de aula de língua estrangeira e que servirá de contexto real para o futuro professor de inglês no nosso país. Para tanto, optamos em fazer uso das premissas da Linguística Aplicada como um espaço de diálogo com a educação em geral, cujo objetivo final será sempre a ampliação da nossa capacidade de refletir sobre e responder aos desafios demandados pelo ambiente escolar contemporâneo.

Nesse sentido, é importante salientar que, na nossa elaboração, distanciamo-nos da versão da Linguística Aplicada que, como aponta Kumaravadivelu (2006, p. 137), "ainda é informada quase que exclusivamente por questões de base linguística, referentes à política e ao planejamento da língua inglesa, ao ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua ou língua estrangeira", e filiamo-nos àquela que se

pauta em "operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las" (MOITA LOPES, 2006, p. 98). Entre as diversas possibilidades de abordagem que envolvem a relação ensino e aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, nos tempos atuais, e que circulam na hoste desta Linguística Aplicada concebida como "indisciplinar" (MOITA LOPES, 2006), escolhemos a abordagem intercultural,[3] elegendo-a como âncora para o nosso objeto de reflexão.

A dificuldade de se repensar o momento do estágio não está somente no trabalho individual do professor de Estágio Supervisionado. Há, na verdade, vários elementos que compõem esta disciplina e que influenciam diretamente na preparação do futuro profissional de línguas. Podemos pensar, por exemplo, nas condições de trabalho para a realização desse empreendimento pedagógico, assim como podemos citar o papel da própria escola básica em todo o processo. Outro elemento indispensável é o professor regente e sua contribuição para o bom andamento do plano a ser traçado na recepção do estagiário. Como aponta Vieira-Abrahão (2007), não é qualquer professor que pode ser escalado para receber um estagiário. Segundo a autora, a escolha não deve pautar-se apenas na experiência do professor regente, pois isso, de alguma sorte, eliminaria "as pessoas mais jovens, bem formadas, que também desenvolvem um trabalho eficiente" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007, p. 160). Um professor competente para receber e cuidar de um estagiário, ainda sob a ótica de Vieira-Abrahão (2007, p. 160), "é aquele que consegue motivar seus alunos, gerenciar a interação de forma bem sucedida e criar boas oportunidades de aprendizagem, seja de uma perspectiva gramatical, seja de uma perspectiva comunicativa". Além disso, há a importância das outras disciplinas teóricas cursadas pelos alunos ao longo de sua graduação. Caso essas peças não se encaixem, emerge, então, uma grande possibilidade que pode gerar um certo jogo de culpa no tocante a quem é

[3] Alinhamo-nos com Mendes (2008, p. 61) no tocante à qualificação que a autora atribui ao termo "intercultural" no contexto educacional: "o sentido de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar".

o responsável por algum tipo de fracasso por parte do estagiário que, porventura, venha a ocorrer no espaço da sala de aula de língua estrangeira.

Naquilo que nos interessa diretamente, qual seja, o trabalho de formação do profissional de línguas, no nosso caso inglês, identificamos, como primeiro passo do processo de escolha do professor orientador do estágio, o domínio da língua a qual estamos capacitando nossos alunos a ensinar. Não é possível que, nos cursos de Letras espalhados pelo país, ainda formemos futuros professores de língua estrangeira sem a proficiência linguística mínima que os habilite a ensinar o idioma escolhido de maneira razoável. Não se pode ensinar o que não se sabe, e, portanto, é preciso que, na condição de formadores de professores de línguas, estejamos atentos para as chamadas novas formas de aperfeiçoamento,[4] o que, no fundo, deveria ser condição *sine qua non* para o exercício da profissão do licenciado em língua estrangeira.

Além da competência linguística ainda em processo de aquisição por parte de alguns estudantes de Letras – Língua Inglesa, não podemos esquecer que nossos graduandos precisam de uma formação mais condizente com a realidade globalizada em que nos encontramos, fazendo-se necessário, portanto, que a graduação reflita esse mundo híbrido e sem fronteiras no qual estamos inseridos. É neste cenário que a abordagem intercultural tem seu lugar e precisa permear currículos e práticas de formação docente, pois, como indica Mendes (2008, p. 60), estamos falando de “uma abordagem de ensino a partir da qual concepções, crenças e saberes são redimensionados em prol da criação de espaços de aprendizagem mais produtivos, eficazes e sensíveis culturalmente”. Ao futuro professor de língua estrangeira, o acesso a concepções, crenças e saberes não cabe mais ser negado.

[4] Embora falemos tanto sobre o quanto é possível obter conhecimento através da internet, mas, proporcionalmente, este continua a ser um meio subutilizado na nossa área. Guardados os cuidados necessários, sabemos, claramente, que o ambiente virtual se apresenta como uma das principais fontes de pesquisa e aperfeiçoamento no âmbito teórico e na aquisição do próprio conhecimento linguístico através dos milhares de sites com conteúdo variado de que podemos fazer uso para nosso próprio benefício profissional. No caso do ensino de língua estrangeira, precisamos estimular nossos aprendizes, futuros professores, a “desbravar” os espaços de qualidade que comprazem este diversificado universo de produção de conhecimento e de encontros interculturais.

Dessa forma, aliado a essa competência linguística, muitas vezes precária, nos nossos cursos de graduação,[5] podemos falar também da falta que faz ao professor a competência para estudar o meio social em que estamos inseridos, isto é, a falta que faz a este profissional desenvolver o interesse pelas pessoas e por suas necessidades. Segundo Leffa, (2011, p. 29), desenvolver tal interesse levaria à criação de uma sala de aula regida pela cumplicidade saudável entre professor e aluno, na qual ambos estariam imbuídos do mesmo objetivo educacional, em um ambiente reconhecidamente heterogêneo, de mútuo respeito e positivamente sensível às diferenças presentes em toda e qualquer sociedade.

Tal iniciativa teria sempre como referência a reavaliação do trabalho perpetrado na sala de aula de línguas, com a preocupação iminente de se garantir a manutenção do diálogo entre as mais diversas culturas. Como reitera o próprio Leffa (2011, p. 30), "a história tem mostrado incansavelmente que só a diversidade, a mestiçagem e o hibridismo de raças e ideias conseguem sobreviver". Enquanto as aulas de língua estrangeira, em especial da escola pública, contexto já tão prejudicado por suas inúmeras dificuldades estruturais, continuarem a receber os futuros professores insensibilizados para esta e tantas outras questões cruciais relacionadas a um fazer pedagógico mais apropriado para os tempos contemporâneos, os obstáculos só tendem a se avolumar e se agigantar.

Diante do que faltou na formação disciplinar (é assim que funcionam até hoje os currículos dos nossos cursos de Letras por todo o país), ainda que tardiamente, a fase do estágio supervisionado, caso a ele seja dada a devida importância, pode ser aquele momento de docência compartilhada em que muitas das acepções mencionadas, sob a ótica da Linguística Aplicada e a partir de abordagens críticas de ensino de língua estrangeira, sejam, de fato, discutidas, sugeridas e incorporadas, contribuindo, dessa forma, para que o professor em pré-serviço venha a iniciar sua

[5] Como bem lembra Oliveira (2009, p. 29), "os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente. Na medida em que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina esta língua, ela contribui decisivamente para que o ensino de línguas nas escolas públicas não tenha uma perspectiva futura positiva".

caminhada profissional de maneira significativa e compromissada com aspectos quase sempre tangenciados durante a sua graduação.

Linguística Aplicada e educação para a formação docente

Entre as tantas frentes em que a Linguística Aplicada tem atuado ao longo de sua trajetória, enxergamos o processo de formação dos futuros profissionais de línguas, sejam maternas ou estrangeiras, como uma das mais importantes e promissoras. É fato que, no início da consolidação da área como campo de estudo e de desenvolvimento de pesquisa, seja teórica ou prática, muitos estudiosos mantiveram-se, em grande parte de suas investigações, voltados primordialmente para questões vinculadas ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira e, consequentemente, bastante focados no debate relacionado à concepção e ao uso de métodos que apresentassem diferentes níveis de eficiência, aliados a premissas básicas que, certamente, desembocariam na prática de ensino propriamente dita e na produção de materiais instrucionais que prometiam ensinar a língua-alvo com competência frente a resultados cada vez mais desafiadores.

No processo evolutivo dos estudos em Linguística Aplicada, diz-nos Almeida Filho (2005), passamos também a contemplar o conceito de abordagem,[6] o qual se opõe, hoje em dia, aos conceitos de método e metodologia, por levar em conta, entre outros aspectos, as necessidades dos aprendizes, seu contexto social e o respeito à sua identidade e à sua potencial formação crítica. Como assinala o autor (2005, p. 62), a:

> exaustão do método como modelo de ensino e formação de professores e de pesquisa reconhecida amplamente nos anos 90 abriu espaço para o interesse na abordagem como ordem superior mais abstrata de teoria com a qual sustentar o ensino, a formação e a pesquisa aplicada no âmbito do ensino de línguas.

---

[6] Almeida Filho (2005) argumenta que o conceito de *abordagem* se diferencia do de *método* por se tratar de um conceito mais amplo e mais abstrato, já que, para o professor planejar a sua aula, ele deve estar atento a um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios no tocante ao que ele acredita ser parte do processo de ensinar e aprender línguas.

Sob esse prisma, não podemos perder de vista, embora possamos estar chamando a atenção para uma obviedade, que o ensino de línguas não está somente atrelado àquele processo pedagógico meramente técnico, tão comum, especialmente nas salas de aulas de nossas escolas públicas e privadas de todo o país. Atualmente, não custa rememorar, partimos da necessidade de o futuro profissional de línguas, como aponta Celani (2008, p. 27), ser dotado de "uma conscientização política e uma sensibilidade em relação aos problemas inerentes à linguagem e sua estreita vinculação com o contexto social, e com seu papel na construção dos contextos sociais nos quais vivemos".

Ao pensarmos em políticas educacionais, temos que estar conscientes de que nenhuma sala de aula, incluindo a de línguas, é uma ilha desconectada da realidade que a cerca. Esse é um grande equívoco, criticado por Pennycook (1990, p. 303), o qual afirma que o ensino de línguas esteve sempre isolado de questões sociopolíticas, ignorando, na maioria dos contextos, o fato de que "a natureza da educação de segunda língua nos obriga a compreender a nossa prática educacional em termos sociais, culturais e políticos mais amplos" (tradução nossa).[7] A permanente interação entre a Linguística Aplicada e outras áreas do conhecimento, como Sociologia, Estudos Culturais, História, Antropologia, Educação e, mais recentemente, a Pedagogia Crítica, demonstra o seu enorme potencial como um campo de estudo híbrido, capaz de ultrapassar as fronteiras disciplinares, não apenas com o objetivo de conceber e tentar garantir uma visão mais equilibrada, no nosso caso específico, da educação linguística, mas também, em um escopo de maior envergadura, de melhorar ou aperfeiçoar a própria vida contemporânea (PENNYCOOK, 1990; MOITA LOPES, 2008). Sem dúvidas, estamos aqui incluindo todo o processo de formação docente, uma vez que os futuros professores de línguas continuam a sair dos bancos das universidades com lacunas importantes na sua formação, como a não rara redução do conceito de língua a um sistema de transmissão de mensagens a

[7] "*The nature of second language education requires us to understand our educational practice in broader social, cultural, and political terms.*" (PENNYCOOK, 1990, p. 303).

ser ensinado de forma descontextualizada. Mais uma vez, o chamado de Pennycook (1990) não deixa de nos fazer refletir:

> O contexto social de ensino e teorização não é reconhecido, e mantém-se uma distinção prejudicial entre prática e teoria que descontextualiza e transforma o trabalho acadêmico em algo inaplicável, assim como concebe o professor não como um intelectual autônomo, mas um técnico de sala de aula. (PENNYCOOK, 1990, p. 304, tradução nossa).[8]

É exatamente o que nos fala Pennycook (1990) que vem à tona, principalmente no momento do estágio supervisionado. E é aqui que também emerge o trabalho do professor orientador de estágio que, na nossa visão, ao pautar a sua prática em pesquisas em Linguística Aplicada, pode vir a contribuir de forma significativa para uma formação mais sólida do futuro professor, além de, quem sabe, ajudar a todos os envolvidos no processo a superar a frustração de termos tantos trabalhos científicos produzidos na área, mas ainda com uma insípida repercussão na sala de aula de língua estrangeira (OLIVEIRA; SOUZA, 2010). Como salientam Oliveira e Souza (2010, p. 82), os cursos de Letras, gostemos ou não, "consomem, por vezes, grande parte do seu tempo e esforços em atividades unicamente voltadas para o ensino da LE aos futuros professores, ainda centradas na língua como um sistema fechado e sem implicações políticas ou sócio-históricas".

Na nossa visão, o interessante de uma ancoragem do processo de formação nas pesquisas em Linguística Aplicada é que professor orientador e futuros docentes façam uso das teorias nascidas das investigações encampadas nos mais variados contextos escolares, no intuito de gerar novos questionamentos e revelar contribuições de estudos relevantes para o fazer pedagógico. Tal postura, indubitavelmente, leva ao fortalecimento da parceria universidade-escola, uma vez que a presença do estagiário no ambiente instrucional, vivenciando e levantando dúvidas e questões

---

[8] "*The social context of teaching and theorizing is not acknowledged and a harmful distinction is maintained between theory and practice that decontextualizes and makes inapplicable academic work and renders the teacher not as an autonomous intellectual but as a classroom technician*"(PENNYCOOK, 1990, p. 304).

de toda ordem, e não apenas aquelas ditas linguísticas e/ou práticas, contribui, entre outros aspectos, para a atualização do professor orientador sobre o que ocorre no ensino básico (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007) e, de certa maneira, pode vir a estimular, desde cedo, o interesse do professor em pré-serviço pela pesquisa de sala de aula.

Como sabemos, o profissional de ensino que reconhece o real valor de seu ofício utiliza sua sala de aula como fonte de pesquisa, questionando, registrando, criando seus diários, recorrendo a teorias para propor possíveis soluções aos desafios que diariamente se apresentam. Nesse sentido, o professor orientador de estágio é o elemento capacitado para sugerir pesquisa em Linguística Aplicada em sua disciplina, no momento em que seus alunos vivenciam e buscam conectar teoria e prática. Como sugere Almeida Filho (2008, p. 44), "os professores de Prática de Ensino de Línguas [...] e de Estágio Supervisionado [...] deveriam igualmente buscar os meios de absorver os avanços obtidos em investigação aplicada concentrados na Linguística Aplicada/área de ensino e aquisição de línguas". A ideia da associação da prática do professor orientador de estágio com as descobertas e os caminhos de pesquisa da Linguística Aplicada sugere também que seja proposto um diálogo amplo e profícuo entre a Linguística Aplicada e a Pedagogia no sentido de, concretamente, aproximar os dois campos de estudo, elevando, consequentemente, a qualidade do processo de formação profissional dos alunos dos cursos de graduação em Letras.

O processo reflexivo do futuro profissional de línguas

Somos todos munidos da capacidade de pensar e refletir sobre nossas atitudes cotidianas a fim de nos tornamos indivíduos melhores a cada dia. Isso ocorre comumente quando enfrentamos algum dilema que só uma reflexão profunda e significativa é capaz de amenizar ou, por fim, solucionar. Contudo, tal atitude não é tão fácil para muitos de nós, uma vez que, às vezes, precisamos aprender a exercitar tais práticas ou estratégias reflexivas que nos conduzam a um importante repensar sobre o que somos e fazemos.

Podemos dizer que processo semelhante também se desencadeia na nossa caminhada profissional, já que, nas cada vez mais complexas jornadas diárias a que nos

submetemos ao longo dos anos, enfrentamos problemas, muitos deles recorrentes, e sequer criamos, ou somos instigados a criar, oportunidades para refletir sobre como podemos melhorar e aperfeiçoar nosso desempenho nos mais variados níveis e aspectos. Quando paramos para analisar nossa prática diária de sala de aula e buscamos, à luz de alguma teoria e, claro, com base na nossa vivência, a melhoria do processo educacional com o qual estamos envolvidos, observamos que estamos atuando como profissionais que procuram estar engajados em um projeto de formação constante. Para Leffa (2001, p. 4), "o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua". Mais especificamente, complementa o autor (2001, p. 4), "um professor que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem obrigação de estar sempre atualizado", e, no caso dos professores de língua inglesa contemporâneos, tal detalhe é de extrema importância, já que, como salienta Gee (1994, p. 190 *apud* MOITA LOPES, 2003, p. 33), gostem ou não, eles "estão no âmago dos temas educacionais, culturais e políticos mais cruciais de nossos tempos".

Orientado por esse raciocínio, então, Leffa (2001, p. 3) distingue *treinamento profissional* de *formação profissional*, chamando a atenção para o fato de que o primeiro, em geral, tem como objetivo atingir um resultado imediato, enquanto o segundo prepara o profissional para o futuro. Diferentemente do que propõe o treinamento, acreditamos que o estágio supervisionado precisa ser (re)visto como a experiência que, entre diversos aspectos, apresenta-se ao futuro docente como um meio de tentar desenvolver sua prática reflexiva e a sua busca por aperfeiçoamento contínuo. Consequentemente, nós, professores formadores, precisamos atribuir um novo significado ao período do estágio, concebê-lo para além do conceito de treinamento, ou seja, precisamos nos esforçar de tal maneira que este primeiro contato com a realidade escolar conduza nossos futuros professores a um processo de formação perene, em que teoria, prática e reflexão atuem e se (retro)alimentem dentro de um ciclo de diálogo permanente entre si.

Entendemos que, no nosso contexto educacional, haverá sempre demandas no tocante à necessidade de políticas de aprimoramento de ensino, além de reformas que pressuponham maior compromisso do profissional de educação, exigindo diversos elementos, entre os quais, sua qualificação e atualização constantes (PIMENTA; LIMA, 2008). Embora não se chame muito a atenção para este pormenor, o estágio supervisionado, neste caso, funciona como um processo de troca de conhecimentos entre a universidade e a escola de ensino básico, proporcionando ao professor regente, aquele que toma sob seus cuidados um professor em formação, acesso a possíveis resultados de pesquisas mais recentes no âmbito educacional, a novas perspectivas relacionadas ao ensino de línguas, em especial no âmbito da Linguística Aplicada, desembocando, certamente, em benefícios ao aluno estagiário, a fim de que este possa viver e aprender com o professor regente, realizando as devidas conexões entre teoria e prática.

Como afirmado anteriormente, não custa reiterar, entendemos a formação de professores de língua inglesa como um processo contínuo, cujo início se dá nas disciplinas teóricas da graduação, sejam estas de língua, literatura, metodologia, etc., avança pelo estágio supervisionado e, ao que se espera, deve perdurar durante toda a vida profissional do docente. A exigência, nessa formação, é o domínio de um bom nível de proficiência da língua-alvo, em muitos casos adquirido durante os quatro anos do curso de Letras (embora ainda estejamos formando professores com essa habilidade muito aquém do recomendado), como também a busca por conhecimentos pedagógicos e outros mais gerais relacionados à natureza política da linguagem que possam transformar este professor em muito mais que um técnico de ensino, em um educador linguístico crítico-reflexivo (PENNYCOOK, 1990; RAJAGOPALAN, 2003).

Nesse sentido, faz-se necessária a preparação de profissionais que se vejam como futuros pesquisadores de sua sala de aula e que tenham como objetivo principal o desenvolvimento regular desse espaço socioeducacional, dentro de um universo de conhecimento e investigação sobre sua prática. Para que isso possa ser alcançado, é essencial ao professor orientador de estágio se utilizar de maneira vantajosa do debate teórico, a fim de refletir, juntamente com seus alunos, sobre as

experiências que estes já trazem e, dessa forma, projetar um novo conhecimento que surja da dialética e da salutar relação entre teoria e prática.

Sob esse mote, o estágio supervisionado seria, portanto, para o estudante da graduação, o momento, por excelência, que o levaria a pensar criticamente a prática docente que começa a abraçar. Além disso, trata-se de uma via de mão dupla, pois cabe também ao professor orientador, entre as muitas tarefas inerentes à disciplina, criar possibilidades capazes de conduzir o professor em formação ao exercício ininterrupto de reflexão, levando em consideração que refletir não é um processo técnico e mecânico, mas uma ação que acontece e se materializa a partir de uma investigação sobre as relações de trabalho, das dificuldades oriundas do meio que desafiam o exercício da função docente e, finalmente, do levantamento de possibilidades de desenvolvimento e planejamento do cotidiano escolar em si.

Para Pimenta e Lima (2008), o processo de reflexão nesta seara específica edifica-se na comunicação entre os pares e na busca por referenciais teóricos que auxiliem o futuro professor de línguas na sua caminhada. No caso do estágio, a troca de informações entre os colegas, a partir de relatos escritos ou orais sobre suas dúvidas, seus problemas, as medidas adotadas neste período para a solução de problemas, bem como sobre a construção coletiva de planejamento, auxilia no aprendizado, por meio da troca de experiências entre os professores em formação. Obviamente, é importante ressaltar que essa troca de conhecimento deve, potencialmente, ser realizada sob a supervisão do professor orientador de estágio, que, certamente, saberá como conduzir toda a discussão em prol do crescimento profissional dos aprendizes. Nesse caso, o reconhecimento da importância de um exercício reflexivo na rotina profissional de ensino de língua inglesa que se inicia, podemos afirmar, auxilia num desenvolvimento mais sólido e, mesmo ainda em início de carreira, legitima crenças, atitudes e comportamentos, assim como ilumina as próprias práticas do estagiário, engrandecendo, sem sombra de dúvidas, o processo de formação e contribuindo para que o verdadeiro objetivo do período de estágio supervisionado seja enfim alcançado.

A interculturalidade na formação docente

Entre as temáticas contempladas pela discussão sobre abordagens metodológicas para o ensino de línguas (materna e estrangeiras), tão cara à Linguística Aplicada, está o conceito de interculturalidade. Como sabemos, embora tal premissa em determinados contextos seja relevada a um plano secundário, toda sala de aula de qualquer disciplina, a de língua inglesa mais ainda, é um ambiente complexo e heterogêneo, no qual histórias singulares se encontram, principalmente em tempos de globalização, quando prevalecem interações cada vez mais amplas e diversificadas através da internet, das redes sociais e de todas as influências atreladas a essa realidade. Associado a isso, temos também as diferenças ideológicas, sociais, de gênero, religiosas, só para citar algumas, que, naturalmente, garantem, à sala de aula de inglês, o *status* de um ambiente múltiplo e diverso, propenso a conflitos, às chamadas "tensões criativas" (KUMARAVADIVELU, 2012), que exigem reflexão dos sujeitos que frequentam esse espaço, curiosamente ainda tratado como "compartimento fechado, um contexto educacional isolado da sociedade em geral"[9] (PENNYCOOK, 2000, p. 89, tradução nossa), ao invés tratado como os espaços socioculturais e políticos complexos que, verdadeiramente, o são.

O dinamismo dos elementos cognitivos que envolvem a relação ensino-aprendizagem em uma sala de aula, principalmente de língua estrangeira, são normalmente referenciados por questões de identidade e de conflito cultural. Vejamos a afirmativa de Maher (2007, p. 89) sobre essa questão:

> Além das identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre em sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professor, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de "biculturalismo", mas de interculturalidades.

---

[9] "[...] a closed box, an educational context separated from society" (PENNYCOOK, 2000, p. 89).

Sob a égide da interculturalidade, portanto, endossamos outro argumento da própria Maher (2007, p. 83), quando ela afirma que:

> [o] tratamento dado à diversidade cultural na escola tem se limitado, no mais das vezes, à alocação, no currículo, de espaço para a apresentação, de forma geralmente bastante fetichizada, de aspectos da cultura material dos alunos (expressões artísticas, preferências gastronômicas, etc.).

Dessa forma, como preconizam Cox e Assis-Peterson (2007), precisamos conceber e ensinar língua como uma atividade mediadora capaz tanto de reproduzir como de transformar a realidade, principalmente nos dias atuais, em que se comprova facilmente que línguas como o inglês, por exemplo, ao viajarem pelo mundo, não mais se vinculam a uma comunidade supostamente estável e, claro, seguem se transformando ao longo do caminho (BLOMMAERT, 2010), por conta do contato direto com outros universos culturais.

A partir desta ótica, em que emerge um cenário de preocupação com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros (SOUZA; FLEURI, 2003), é necessário que o futuro professor, no momento de planejar suas aulas de línguas, seja materna ou estrangeira, seja capaz de reconhecer a existência desse lugar intercultural. Na proposta já aqui mencionada, Mendes (2008) encampa uma abordagem intercultural, cuja busca é sempre por se criar um ambiente culturalmente sensível, com atenção voltada, entre outros pontos, para o planejamento constante, a observação e a avaliação da prática de sala de aula, a reflexão sobre objetivos alcançados (ou não) e também para o cuidado no tocante ao uso e à produção de material instrucional. Todo material para o ensino de línguas deve ser relevante e significativo para cada grupo específico de aprendizes, oriundo de fontes diversas, não somente da cultura-alvo (MENDES, 2008), na tentativa não apenas de apenas aprender o caráter de várias culturas, mas, sobretudo, de "compreender os sentidos que suas ações assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais e na disponibilidade de se deixar interpelar pelos sentidos de tais ações e pelos significados constituídos por tais contextos" (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 69).

Na esteira desse pensamento, é necessário que avancemos tendo em mente o objetivo de compreender e aceitar não apenas a língua de um povo culturalmente diferente, mas também a nossa própria postura cotidiana em relação a questões importantes, como sexualidade, crença religiosa, posturas políticas e ideológicas, entre outras. Adicionamos a isso, a importância da valorização da própria cultura do aluno, a fim de evitarmos o já tão discutido e conhecido sentimento de inferioridade em relação à *língua-cultura* estudada – e isso não é por acaso. Diz-nos Fleuri (2003, p. 18):

> De modo particular, no mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, erigindo-se como modelo da cultura universal. Desse ponto de vista, todas as outras culturas são consideradas inferiores, menos evoluídas, justificando-se, assim, o processo de colonização cultural.

Portanto, só podemos tornar a nossa sala de aula um ambiente de respeito cultural se nós mesmos carregarmos este sentimento dentro de nós. Tal temática, embora quase sempre ausente da pauta dos encontros de formação e treinamento de professores de línguas, é de pertinência extrema para o docente que começa a dar os primeiros passos na profissão.

No mesmo escrito, Fleuri (2003) traça um histórico de como a relação entre culturas foi geralmente tratada pelo poder público ao longo do tempo e aponta a escola como a grande fomentadora de desigualdades ao, de alguma maneira, aceitar e agenciar dicotomias como “colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber formal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.”, contribuindo, segundo o autor, “para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas” (FLEURI, 2003, p. 18).

Não é estranho afirmar que este modelo dicotômico ainda está fortemente presente no cotidiano de nossa sociedade. Setores acadêmicos e meios de comunicação, não raramente, superlativizam a importância da norma culta e do português formal em detrimento do falar dito popular. Além disso, a aprendizagem de uma língua

adicional como o inglês, por exemplo, continua a ser privilégio de poucos, não havendo o espaço nem o compromisso necessários para seu ensino efetivo na escola regular, em especial, na escola pública. Em outras palavras, as políticas de acesso à língua mais difundida da contemporaneidade há tempos continuam a ostentar um caráter marcadamente excludente, deixando fluir e se perpetuar no inconsciente coletivo a perversa premissa de que só se aprende inglês em cursos de línguas e que o aluno da escola pública não tem condições ou o menor talento para língua estrangeira.

Essas falsas crenças e a eterna postura de subalternidade de todos nós, cada um em seu tempo e lugar, envolvidos com educação linguística no Brasil, só fazem reforçar a inércia que se apossou do aprendizado de línguas estrangeiras na escola pública brasileira. A necessidade de mudança, contudo, precisa ser reconhecida, quem sabe, abrindo espaço para um novo pensar, em que a escola sirva como palco de transformação social e ideológica. Nesse sentido, Giroux (2007, p. 163) defende a pedagogia crítica aliada à educação e, em muitas de suas reflexões, argumenta que "os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos". Tal premissa, certamente, aplica-se perfeitamente ao contexto daqueles que se formam para ensinar uma língua de alcance global, como o inglês na atualidade.

Sendo assim, o estudo intercultural torna-se "interdisciplinar e transversal" (FLEURI, 2003, p. 23), quando traz, para a sala de aula de línguas, temas complexos para serem analisados e teorizados pelos alunos, influenciando estes, principalmente, em questões importantes, como a construção identitária, cada vez mais fragmentada nos chamados tempos pós-modernos. Como aponta Blommaert (2010, p. 1, tradução nossa), a globalização atual, ao contrário do que muitos pensam, não transformou o mundo numa vila, mas em "uma rede tremendamente complexa de vilas, cidades e bairros, assentamentos frequentemente interligados por laços materiais e simbólicos das formas mais imprevisíveis".[10] No tocante ao ensino de línguas internacionais,

---

[10] "*The world has not become a village, but rather a tremendously complex web of villages, towns, neighbourhoods, settlements connected by material and symbolic ties in often unpredictable ways*"(BLOMMAERT, 2010, p. 1).

como o inglês, as implicações de tal processo, inegavelmente, são visíveis e devem contribuir para que, entre outras ações, repensemos muitas de nossas práticas pedagógicas, hoje universalizadas e carentes de uma revisão em nível local, assim como consideremos outros elementos importantes a serem explorados em sala de aula, já que o encontro de culturas constitui "espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente" (FLEURI, 2003, p. 26).

As discussões sobre temas relacionados à interculturalidade no contexto da sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado nos levam a reafirmar a importância da reflexão crítica no processo de formação do futuro professor de línguas (materna e estrangeira). Desse modo, o docente em formação deve, entre muitas demandas que vão bater à sua porta, ter consciência do seu papel em formar, acima de tudo, o usuário intercultural da língua estudada, capaz de exercer sua cidadania no cada vez mais comum e saudável diálogo de culturas. Isto é, os futuros docentes devem ter pleno conhecimento sobre o que seria uma proposta intercultural para o ensino de línguas, e nada melhor que a trazer para as aulas teóricas de preparação e a tomar como pano de fundo durante as análises *in loco* do estágio em si, momentos em que, ainda que de forma inconsciente, os estagiários experimentam uma vivência autêntica desse universo de intercultura, no qual professor orientador e estagiário, se deparam com material farto para trabalho e discussão sobre as mais variadas questões que, sabemos, permearão todo o processo de inserção do futuro profissional no mundo real da docência.

À guisa de conclusão

O estágio supervisionado, momento único na formação do professor-estudante de línguas, ganha maior importância quando conseguimos refletir sobre as questões surgidas ao longo do processo. Quando entendemos nosso trabalho como capaz de realizar mudanças sociais. É fato que todos têm o direito de aprender uma nova língua, e, como aqui discutimos, o acesso a tal bem cultural não pode estar restrito a apenas

algumas classes mais afortunadas. Por todo esse histórico, acreditamos que uma das soluções para começarmos a implementar algum tipo de mudança nesta realidade seria uma formação mais eficiente, com caráter crítico-reflexivo, dos futuros professores, visando prepará-los para lidar com os enormes obstáculos e desafios que os aguardam no sistema educacional básico do nosso país (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011).

Um dos elementos importantes a ser contemplado nesta capacitação inicial é o planejamento, que, ao se embasar no conhecimento mais acurado dos problemas sociais que envolvem os alunos da educação básica, pode permitir que o futuro professor, ao iniciar sua atuação profissional, possibilite a seu aprendiz de línguas caminhar e disputar, em tempos de globalização, seu lugar no mundo em igualdade de condições com todos aqueles indivíduos com que venha a se comunicar através de interações interculturais dentro da arena global.

Esse tipo de planejamento, na nossa visão, só se concretiza mediante autorreflexão e pesquisa constantes. Portanto, o período do estágio para o professor de línguas precisa, de fato, ser conduzido como uma etapa crucial no processo de formação profissional, tendo, como objetivo principal, colocar teoria e prática frente a frente, a fim de, por meio dessa interação, alcançar resultados significativos que venham a contribuir para que o futuro docente se encontre e se reconheça na profissão que, naquele momento, começa a se desvelar para sua vida. É exatamente aí que o futuro professor-estudante experimentará o verdadeiro "choque de realidade", mas, se bem preparado, técnica e emocionalmente, encontrará os meios para aprender com sua nova realidade e aquela de seus colegas de profissão, estando, assim, melhor equipado para se empenhar nas buscas por possíveis soluções para os problemas que, naturalmente, chegarão às suas mãos.

Enfim, procuramos aqui unir fios importantes de um tecer cada vez mais complexo, o do ensino de língua estrangeira na contemporaneidade, em especial, a língua inglesa. Sob a ótica da Linguística Aplicada, propomos e discutimos a condução da disciplina Estágio Supervisionado nos cursos de Letras, assim como o próprio estágio na educação básica, ancorada em princípios de uma abordagem

intercultural, conscientes de que esta é uma questão ainda muito pouco explorada. Como argumentam Assis-Peterson e Silva (2011, p. 358), "enquanto os dilemas e percalços dos primeiros anos da carreira do professor têm sido detalhadamente documentados na área da educação", muito pouco tem sido publicado com foco específico na transição inicial de aluno de Letras para professor. Em outras palavras, parece haver parco interesse da parte dos nossos pares em conhecer e entender como se desenvolve o processo de tornar-se professor em um ambiente autêntico de trabalho e quais lacunas precisam ser preenchidas antes do estágio para que as escolas recebam um professor munido das competências mínimas que o habilitem a exercer a sua tarefa docente com segurança, desenvoltura e dignidade.

Mais especificamente, entre muitos aspectos que devem ser (re)pensados no tocante à formação profissional do futuro professor de línguas, seria de grande valia oportunizar o diálogo entre as diversas disciplinas e a Linguística Aplicada, com vistas a uma associação entre teoria e prática, que leve o estagiário a observar, questionar e refletir sobre sua vivência pedagógica e o espaço educacional singular pelo qual irá se responsabilizar. Espera-se, também, o desenvolvimento de um trabalho rumo à conscientização a respeito do seu papel crucial como profissional de línguas na contemporaneidade, cada vez mais envolvido com questões sociais e diretamente implicado com a criação de um ambiente em que as diferenças culturais sejam respeitadas, com a valorização do conhecimento de seus aprendizes e com a consequente melhoria de vida da comunidade em que está imerso. Como vimos, o cenário global que hoje nos circunda está muito mais complexo e cada vez menos previsível. O futuro professor de inglês, nosso foco específico neste trabalho, não pode chegar à sua sala de aula alheio a tais questões, não pode assumir o seu papel de educador linguístico desprovido de uma tomada de consciência e privado das habilidades necessárias para a condução de sua prática com as esperadas competência, segurança e responsabilidade. Afinal, este não é um jogo para amadores.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: ênfase ou natureza? *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes Editores/ArteLíngua, 2005. p. 61-75.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. *In:* FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). 2. ed. *Aspectos da Linguística Aplicada*: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008. p. 33-47.

ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. da. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 357-394, jul./dez. 2011.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BORGES, M. V. O professor crítico-reflexivo de língua inglesa na contemporaneidade: do estágio à prática docente. 2015. 200p. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In:* FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). 2. ed. *Aspectos da Linguística Aplicada*: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. *In:* CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 23-43.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In:* MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02. Acesso em: 22 dez. 2016.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. *In:* ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; WU, G; RENANDYA, W. A. (ed.). *Principles and practices for teaching English as an international language*. Novaew York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. *In:* MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In:* LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In:* LIMA, D. C. de. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In:* CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação.* Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. *In:* MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (org.). *Saberes em português*: ensino e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs*: coloniality, subaltern knowledge, and border thinking. Princeton/Oxford: Princeton University Press, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. *In:* BARBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf. Acesso em: 14 dez. 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In:* MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; SOUZA, P. R. Formação de professores em Linguística Aplicada: poderá Sísifo ser feliz? *In:* BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Formação crítica de professores de línguas*: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 71-84.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. *In:* LIMA, D. C. de. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

PENNYCOOK, A. Critical pedagogy and second language education. *System*, v. 18, n. 3, p. 303-314, 1990.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. *In:* HALL, K. J.; EGGINGTON, W. G. (ed.). *The sociopolitics of English language teaching*. Great Britain: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Coleção Docência em Formação/Série Saberes Pedagógicos.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In:* MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as lingua franca*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2011.

SOUZA, M. I.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLEURI, R. M. (org.). *Educação intercultural:* mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-83.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade e escola pública. *In:* ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (org.). *Linguística Aplicada*: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 155-166.

CAPÍTULO 7

Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino

Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT

Introdução

Nas últimas décadas, as expectativas de aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos de escolas regulares, tanto dos alunos quanto da família e da sociedade como um todo, têm sido baixas e, na maioria das vezes, distorcidas, sobretudo quando se trata da escola pública brasileira (ALMEIDA FILHO, 1998). De certa maneira, é correto admitir que, salvo raras exceções, não se aprende inglês na escola. Apesar disso, professores e pesquisadores têm se preocupado em mudar essa realidade, esforçando-se para produzirem conhecimentos relevantes e que, de alguma forma, possam contribuir para uma mudança qualitativa no contexto de ensino de língua e educação em geral.

Conforme pontua Almeida Filho (1998), um dos principais problemas encontrados é a falta de sentido para as aulas de inglês na escola pública, que são encaradas pelos alunos como algo para preencher o tempo. Nelas há pouco ou nenhum aprendizado efetivo, uma vez que, supostamente, os alunos não conseguirão aplicar

nenhum desses conhecimentos em experiências futuras ou situações concretas de uso da língua. Isso acontece porque as aulas, da maneira como são conduzidas, não possibilitam aos alunos, na maioria das vezes, desenvolver as habilidades para compreensão tampouco para comunicação na língua inglesa.

Por outro lado, apesar de reconhecida a relevância do ensino de língua inglesa pelo professor, em geral, as aulas não conseguem passar de mera transmissão de regras gramaticais ou da simples tradução para a língua materna (ALMEIDA FILHO, 1998). No entanto, o ensino de línguas tem passado, nas últimas décadas, por várias reconfigurações, nas quais professores e pesquisadores buscam soluções para questões como a preocupação em ofertar uma abordagem mais comunicativa em sala de aula. Segundo Almeida Filho (1998), a busca não deve ser por uma abordagem comunicativa apenas no aspecto de mudar o livro didático ou aplicar algumas técnicas dessa abordagem, mas sim por uma verdadeira mudança na concepção do professor acerca do que significa ensinar comunicativamente uma língua estrangeira, que levará, como consequência, à reflexão sobre a prática em sala de aula.

O surgimento de centros universitários dedicados à tarefa de desenvolver pesquisas e buscar formas mais eficientes de formação docente, que agora se torna regra, toma força, mesmo que a médio prazo, conforme pontua Almeida Filho (1998), o que, a nosso ver, é um ganho imenso, visto o papel importantíssimo das universidades no processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, nasceu, em 2010, o Projeto Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (Ceclla), idealizado pelo curso de Letras do *campus* de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins. O projeto tem na formação inicial de professores de línguas estrangeiras sua maior preocupação e, desde sua criação, tem conseguido formar com melhor qualidade alunos do curso de Letras que lá encontram um espaço no qual podem vivenciar o contexto de sala de aula de forma ininterrupta, por no mínimo seis meses.

A formação profissional adotada pelo Ceclla é baseada no modelo reflexivo proposto por Wallace (1991), segundo o qual a prática deve ser nutrida pelo saber

teórico e subsequentemente seguida de reflexão. Desse modo, o Ceclla constitui-se o ambiente em que podemos aplicar, na prática, as teorias aprendidas e refletir sobre as consequências dessas práticas, utilizando-nos, para isso, da capacidade de nos adaptar e adaptar as diversas metodologias buscando aquilo que melhor condiz com contexto escolar e com os nossos alunos (PRABU, 1990; NÓVOA, 1997). Isso ocorre pela crença de que uma língua, quando estudada, precisa ser usada para fins comunicativos, e a abordagem comunicativa é uma das que melhor trabalha essas habilidades nos aprendizes. Segundo Almeida Filho (1993), a abordagem comunicativa apresenta como principal característica o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

Assim, podemos dizer que o objetivo deste capítulo foi, primeiramente, buscar um maior desenvolvimento profissional mediante a observação e a compreensão do contexto de escola pública, por meio de um trabalho investigativo e colaborativo acerca de nossas práticas e percepções sobre a sala de aula de línguas. Esta pesquisa também visou propiciar momentos em que a professora participante pudesse refletir acerca dos aspectos relacionados às suas concepções sobre língua, ensino e aprendizagem, papel dos professores, comportamento dos alunos e valor ou prestígio da língua inglesa em contextos de escola publica. Para tanto, procuramos também desvelar concepções de língua, ensino e aprendizado implícitas nas práticas da professora – e que nem sempre são percebidas por ela. Buscou-se, ainda, por meio de uma reanálise das práticas, construir as práticas de descrever, informar e confrontar (LIBERALI, 2012), que, posteriormente, poderá levar a professora ao desenvolvimento da prática reflexiva crítica, com vistas a buscar sempre o seu crescimento profissional e, com isso, atingir melhores resultados na formação de seus alunos.

A prática reflexiva na formação de professores

O termo "reflexão" tem sido utilizado em um grande número de sentidos, devido à sua popularização entre os estudos na área da formação de professores

(GARCIA, 1999 *apud* ROCHA, 2008). Este mesmo autor enumera alguns dos sentidos assumidos pelo conceito, os quais, apesar de se assemelharem, referem-se a realidades diferentes. Os sentidos são prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, professor como investigador, professor como sujeito que toma decisões, professor como profissional, como sujeito que resolve problemas (GARCIA, 1999 *apud* ROCHA, 2008).

Já para Pérez Gómez (1992), a reflexão implicaria a imersão consciente do homem no mundo de sua própria experiência, mundo esse que estaria repleto de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Ainda segundo este autor, a reflexão não seria um conhecimento puro, mas "um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital" (PÉREZ GÓMES, 1992, p. 103).

Garcia (1999 *apud* ROCHA, 2008), conforme dito anteriormente, conceitua reflexão como uma série de características próprias de um professor, o qual, na sua visão, seria, flexível, aberto a mudanças, capaz de analisar o seu ensino, autocrítico, com um amplo domínio de competências cognitivas e relacionais. Zeichner e Liston (1996) consideram um professor reflexivo aquele profissional que questiona tanto sua própria realidade e suas atitudes perante os alunos, quanto as próprias ideias e teorias subjacentes à sua prática.

Aprofundando nossos estudos, chegamos a John Dewey (1959), o primeiro autor a conceituar o termo "refletir". Ele distinguiu "refletir" de "pensar". Para Dewey (1959), o ato de refletir seria diferente do ato corriqueiro de pensar, uma vez que traria um propósito "além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções e representações mentais. Esse curso deve conduzir a algum lugar; deve tender a uma conclusão passível de constituir uma substância exterior à corrente de imagens" (DEWEY, 1959, p. 15). Nesse sentido, cabe dizer que o ato de refletir seria o pensamento que visa à resolução do problema causador da reflexão.

Dewey (1959) enfatiza também que refletir seria diferente de pensar uma vez que abrangeria duas fases. Primeiro, o estado da dúvida, da hesitação, da perple-

xidade, da dificuldade mental, que originaria o ato de pensar. Segundo, um ato que se constituiria pela pesquisa, procura, inquirição para encontrar material que resolvesse a dúvida, assentasse e esclarecesse a perplexidade.

Além disso, Dewey (1959 *apud* ROCHA, 2008) apresenta quatro atitudes fundamentais para um profissional que se proponha a pensar de maneira reflexiva, que seriam: 1) manter o espírito aberto, ou seja, livrar-se dos preconceitos, do partidarismo e de hábitos como manter a mente fechada, se indispondo à consideração de novos problemas e novas ideias; 2) estar envolvido "de todo o coração" com determinado objeto ou causa (principal fonte propulsora durante a prática reflexiva); 3) estar atento quanto à responsabilidade de suas ações e de seus pensamentos; e 4) comprometer-se com a sua formação profissional.

A colaboração e a prática reflexiva

Considerando os objetivos desta pesquisa que, além de buscar aprofundar o conhecimento da realidade escolar, mais especificamente das aulas de Língua Inglesa, teve como meta também o desenvolvimento conjunto e colaborativo da pesquisadora e da colaboradora, passemos agora a pontuar algumas questões acerca da prática reflexiva e da colaboração.

Se, por um lado, o contato com o contexto de escola pública trouxe mais consistência e segurança à minha formação inicial, por outro lado, possibilitou à professora já em serviço, uma melhor compreensão da sua prática, por meio do desenvolvimento de uma prática pautada na reflexão, conforme será abordado posteriormente. Considerando, ainda, que a prática reflexiva seria melhor desenvolvida em contexto de colaboração, uma vez que, nesse meio, não foi discutida a superioridade ou não de um participante sobre o outro, mas as partes colaboraram para um crescimento mútuo, torna-se necessário trazer uma breve discussão sobre o que vem a ser uma aprendizagem colaborativa. Para isso, foram pontuados aqui os

pressupostos de Vygotsky (2002), considerados apropriados para embasar o papel e a importância dada à colaboração e à interação na construção do conhecimento.

Baseada na teoria sociointeracional, a aprendizagem colaborativa vygotskiana é vista como de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento pessoal em geral. Conforme essa perspectiva, o homem seria um ser social que aprenderia e se desenvolveria por meio da interação com outras pessoas. Segundo Vygotsky (2002), é na interação que o desenvolvimento individual aconteceria, e essa interação com o outro ou com membros de um grupo possibilitaria o desenvolvimento de processos inter-psicológicos, internalizados posteriormente. Daí então a importância de se trabalhar em grupo (ROCHA, 2008).

Brown (1994) define interação em um sentido, de certa maneira, mais amplo. Para ele, a interação seria qualquer troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, o que resultaria em um efeito recíproco entre os participantes. Oxford (1997, p. 444), afirma que a interação "se refere a situações em que pessoas agem umas sobre as outras. [...] envolvem professores, alunos e outras pessoas agindo umas sobre as outras e conscientemente interpretando tais ações".

No que diz respeito à formação de professores, Nóvoa (1992) pontua a importância da constituição de espaços de formação que contemplem a colaboração como instrumentos para a formação profissional. Logo, nota-se a importância da consolidação de espaços de formação profissional em contextos de colaboração para a formação docente, seja ela inicial ou continuada.

A linguagem da reflexão crítica: algumas considerações

Todos os passos seguidos neste trabalho, assim como a escolha dos métodos e dos instrumentos de coleta e tratamento dos dados, tiveram como aporte teórico, principalmente, os pressupostos de Liberali (2012), que propõe quatro processos, os quais serão explicados a seguir, para o empreendimento de uma abordagem reflexiva de formação de professores, que pode e deve abarcar questões metodológicas e ir

além, buscando intervir de forma mais emancipadora em todos os envolvidos no processo de formação, por meio da reflexão crítica.

Partindo de uma vertente crítica da pedagogia e da Linguística Aplicada no que concerne à formação de educadores, a autora considera fundamental o estudo da linguagem. Nesses termos, a linguagem seria objeto e instrumento da ação do educador, uma vez que, por meio dela, seria possível perceber tanto o discurso na sala de aula como o discurso sobre a sala de aula. O trabalho com a linguagem dá subsídios aos educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e agir em sala de aula (seu objeto), o que permitiria o desenvolvimento de um poder emancipatório.

O estudo das características linguísticas, das ações da reflexão crítica, segundo Liberali (2012), instrumentalizaria os professores para o processo reflexivo crítico. Para isso, seria necessário considerar as características desse processo tendo em vista uma perspectiva que tem como foco as ações da reflexão crítica. Essas características são: descrever, informar, confrontar e reconstruir suas práticas (LIBERALI, 2012; SMITH, 1991).

A primeira característica, o processo de *descrever*, implicaria ao professor rever a sua ação de uma maneira consciente, informada. Nesse sentido, entender seu cotidiano e expandir sua autopercepção constituem a percepção "do que conhece sobre sua própria ação, principalmente, para sustentar as opiniões formadas sobre um determinado fato" (LIBERALI, 2012, p. 38).

Ao contrário de descrições que trazem somente simples impressões sobre ações ocorridas na sala de aula, que, segundo a autora, não permitiriam a avaliação destas, descrever iria além. Em suas palavras:

> O descrever é compreendido como a palavra própria (BAKTHIN, 1953), a voz do ator sobre a sua ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante, para falar da sua própria ação. As teorias, outras ideias, outras definições alcançadas auxiliam a percepção da prática, mas é preciso uma consciência do que foi feito, do que aconteceu para que a pessoa possa chegar a novas conclusões do seu trabalho. (LIBERALI, 2012, p. 38).

Descrever significaria, então, o ato de o educador, mais do que detalhar sua própria prática, ter consciência dos fatos, a fim de se compreender seu trabalho, não só para fins de conhecimento, mas também para empreender uma ação de mudança.

A segunda característica, que diz respeito à análise do que foi trabalhado na aula, é *informar*, que seria apresentar a explicação com base nas teorias desenvolvidas ao longo da história. O foco estaria na compreensão de que tipo de conhecimento os eventos em sala de aula estariam privilegiando. Para por em prática o informar, o educador necessitaria retomar conceitos fundamentais sobre questões de sala de aula, como, por exemplo, compreender as teorias de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, faz-se necessária, também, uma discussão das teorias implícitas, o que auxiliaria os educadores a emergirem de suas práticas de maneira a situá-las de forma ampla. Para Liberali (2012), o texto do informar pode se apresentar na terceira pessoa do plural e no presente, podendo ter uma organização explicativa ou descritiva. Na forma explicativa, o texto apresentaria um aspecto conceitual e os procedimentos que auxiliariam sua compreensão em etapas ou itens.

Liberali (2012) explica, ainda, que, no informar, é de suma importância evitar as rotulações do tipo (Isso=isso), "o professor foi behaviorista". É fundamental evitar também o uso da análise pela negação, que já apresentaria índices de crítica típicos do confrontar, por exemplo, em "O professor não trabalhou a construção conjunta do conhecimento, apenas transmitindo informações" (LIBERALI, 2012, p. 51).

A terceira das características do processo do pensamento crítico reflexivo é o *confrontar*. Para a autora, o ato de confrontar remeteria a questões políticas, tais como: Quem tem o poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou somente os reproduzo?. Seria, então, no ato de confrontar que a emancipação se faria evidente, já que agiríamos de acordo com aquilo que acreditamos, considerando se o que acreditamos poderia ser transformado. Além disso, para se entender o confrontar e trabalhar com ele, Liberali (2012) defende que seria preciso fazer um questionamento profundo de valores que estão na base das ações pedagógicas. Nessa perspectiva, confrontar seria

"adotar uma visão crítica que tem como base central a confrontação das práticas e as teorias que as embasam com a realidade e as necessidades na construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (LIBERALI, 2012, p. 55).

Nas palavras da autora, ao tratar sobre o *reconstruir*, "transformação sem ação não é transformação" (LIBERALI, 2012, p. 65), ou seja, o reconstruir estaria baseado no pressuposto de que, no ato de reconstrução das práticas, os educadores estariam planejando mudança. O próprio pensar em reconstruir nos remete a novas possibilidades de fazer. Para Giroux (1992 *apud* ROCHA, 2002, p. 257), reconstruir significaria "reestruturar o currículo para definir o cotidiano como um importante recurso para vincular as escolas às tradições, às comunidades e às histórias que proporcionam aos alunos uma sensação de voz e relacionamento com os outros". Nesse sentido, o reconstruir implica em uma ação pedagógica direcionada à mudança de ações que precisam ser revistas. Em outras palavras, refletir sem que essa reflexão sirva a fins práticos não constitui uma prática crítico-reflexiva.

Metodologia

Antes de falar sobre a metodologia empregada neste trabalho, importa trazer alguns esclarecimentos a respeito das motivações para o seu desenvolvimento. Durante a graduação, sempre estive envolvida tanto em projetos de extensão quanto de pesquisa. Desde o segundo semestre de 2011, ministro aulas de língua inglesa para a comunidade portuense no Ceclla e, paralelamente a isso, tenho pesquisado assuntos como representações e prática docente, por meio de programa de iniciação científica, no caso o Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (Pivic) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Cientifica (Pibic). Foram dois anos de pesquisas, cujas experiências decorrentes contribuíram para o crescimento do meu interesse por questões que envolvem o ensino de língua estrangeira em si, mais especificamente, da língua inglesa, e uma preocupação com a formação

docente, no que diz respeito tanto à investigação da prática, quanto à reflexão crítica sobre essa prática, com vistas a uma maior consolidação profissional.

Voltando às questões relacionadas à formação de professores, considero de extrema importância essa vivência no Ceclla para minha formação inicial. Após alguns anos de participação no projeto, percebo o quanto essas experiências foram primordiais, principalmente porque passei a pensar minha futura profissão de forma mais madura e consciente. Diante das exigências do estágio formal exigido pela instituição, era chegado o momento de adentrar a sala de língua inglesa de escolas públicas para nós, estudantes, pudéssemos conhecer aquele contexto (que até então somente tínhamos vivenciado na posição de alunos). Pude, então, perceber o quão preparada estava para não só estagiar, mas também para intervir de forma mais informada e consciente naquele contexto, a fim de buscar melhores entendimentos acerca de aspectos inerentes a um e outro contexto, bem como para intervir de forma a melhorar a qualidade do ensino, bastante deficiente, conforme salientou Almeida Filho (1998).

Corroborando todas as opiniões dos teóricos descritas anteriormente, eu, enquanto estudante, considero muito importante desenvolver pesquisas de natureza prática e que sejam desenvolvidas em conjunto com professores de escolas públicas, o que se deve aos fatores já mencionados. Porém, também se deve ao fato de que precisamos de pesquisas que busquem associar os conhecimentos adquiridos na universidade à sua aplicação prática, uma vez que, a partir daí, poderemos investigar como realmente ocorrem as aulas de língua inglesa na escola pública, o que contribui para a nossa própria formação. Além disso, tais aulas são importantes para podermos ajudar os professores a desenvolverem uma prática mais ativa, informada, investigativa e autônoma acerca do seu próprio contexto. Por fim, por acreditarmos que, a partir desse consórcio entre universidade, na figura de seus professores e alunos, e escola poderemos contribuir para um ensino de melhor qualidade aos alunos que lá estudam, visto que merecem o melhor que consigamos oferecer.

Considerando, ainda, que nós, futuros educadores, estamos sendo habilitados para atuar em escolas regulares, fica evidente a necessidade de avançarmos no sentido

de conhecer a fundo a realidade do ensino de língua inglesa na escola pública. Essa é outra razão pela qual me propus a desenvolver esta pesquisa, realizada em estreita colaboração com a professora participante, para que pudéssemos maximizar o quanto fosse possível as reflexões e o aprendizado gerado a partir de nossos estudos e nossas práticas, conforme detalharemos na parte da metodologia deste estudo.

O suporte metodológico utilizado nesta pesquisa foi principalmente o método qualitativo-interpretativista, utilizado em boa parte dos trabalhos na área de educação e ensino de línguas (VASCONCELLOS, 2002). O presente estudo é denominado como sendo colaborativo qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico.

A pesquisa qualitativa no ambiente de sala de aula teria como objetivo o desvelamento do que Bortoni-Ricardo (2008) chama de "caixa preta" do dia a dia dos ambientes escolares. Segundo a autora, seria possível identificar os processos que, por serem rotineiros, muitas vezes, poderiam se tornar invisíveis para os atores participantes dele. Além disso, ainda de acordo com a autora, segundo o paradigma interpretativista, que teria surgido em alternativa ao positivismo, não haveria como observar o mundo de maneira independente das práticas sociais. Ademais, sob o guarda-chuva do interpretativismo estaria um conjunto de métodos empregados na pesquisa qualitativa, sendo eles: pesquisa etnográfica, observação, observação participante, estudo de caso, entre outros. O interpretativismo seria uma boa denominação aos métodos que têm como compromisso a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas atribuem a essas ações na vida social.

Devido à natureza desta pesquisa, ela também se constitui como sendo uma pesquisa colaborativa, ou melhor, etnográfica colaborativa, uma vez que nela a pesquisadora não se limitou a apenas observar e tentar entender o outro, mas coparticipou na construção de conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008). O estudo proporcionou que os participantes ou sujeitos parceiros, no caso pesquisadora e professora, tivessem um trabalho colaborativo muito proveitoso, também estabelecido pela ausência de hierarquia entre os participantes. Vejamos o que pontua Bortoni-Ricardo (2008, p. 72): "Valendo-se da metodologia etnográfica, necessariamente adjetivada como colaborativa,

na medida em que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante.”

Por meio da presente pesquisa, tivemos uma experiência de ação, de reflexão e de reflexão seguida de ação, sendo esse um dos procedimentos básicos da observação participante.

A participante do estudo

Devido à falta de tempo hábil e espaço, optamos por convidar somente uma professora de língua inglesa de escola pública para participar deste estudo. Considerando o fato de eu já ter trabalhado com uma professora quando das minhas experiências no Pivic, aqui chamada pelo pseudônimo Tayani, resolvi voltar à mesma escola e convidá-la a fazer esse trabalho em colaboração comigo. Devo pontuar que, o que, de certa forma, também motivou o trabalho com a professora Tayani foi ter realizado a disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa junto com ela, o que nos possibilitou desenvolver laços de confiança e respeito mútuo. Acrescenta-se a isso também o fato de que sempre notei, durante as observações de estágio, que a professora se mostrava bastante comprometida com suas aulas e com seus alunos, fato que pôde ser notado pela organização da disciplina e por sua preocupação com esta.

Apesar de sua dedicação, notei também que suas aulas limitavam-se à transmissão de regras gramaticais. Em uma das conversas informais com a docente, ficou claro o seu interesse em melhorar sua prática, bem como a sua preocupação com sua formação, tendo declarado que sua formação não havia sido boa, tanto no aspecto linguístico quanto teórico-metodológico.

A professora colaboradora Tayani tem 41 anos e habilitou-se em Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), no ano de 2010. É também pós-graduada em Psicopedagogia e tem complementação em Pedagogia. É professora do quadro efetivo na Escola Estadual Professor Florên-

cio Aires, leciona as disciplinas de Inglês e Português no ensino fundamental II – 6º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quanto à sua proficiência em língua inglesa, ela declarou que o contato que teve com o idioma foi somente em ambiente acadêmico, porém, pretende aperfeiçoá-lo posteriormente.

Os instrumentos e procedimentos utilizados durante a coleta e análise dos dados

Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de observação de aulas, questionários, entrevistas, sessões reflexivas e análise de aulas, tanto por parte da professora pesquisada quanto da pesquisadora. As observações das aulas se deram durante a realização da disciplina obrigatória, o Estágio, mais especificamente o Estágio II, realizado durante o primeiro semestre de 2013. Os questionários foram aplicados já no segundo semestre de 2013, ou seja, posteriormente à observação das aulas da professora pesquisada. Na sequência, foram feitas as entrevistas e, por fim, realizadas as sessões reflexivas, com base nos dados coletados por meio das observações, questionários, entrevistas e análises realizadas pela professora participante e pela pesquisadora.

Foram aplicados dois questionários e uma entrevista a fim entender a realidade dessa professora, sua metodologia e sua abordagem de ensino de língua inglesa. Foram observadas quatro aulas da professora, cujo registro foi feito por meio de diário de campo. Essas aulas foram analisadas e comparadas com as respostas dadas as perguntas do questionário e entrevista. Também foram realizadas as sessões reflexivas e a descrição e análise interpretativa das aulas da professora. Essas descrições e análises foram realizadas tanto pela participante quanto pela pesquisadora (estagiária), conforme já mencionado. Para melhor entendimento de cada instrumento utilizado, foram definidas as seguintes siglas: Primeiro Questionário (Q1); Segundo Questionário (Q2); Entrevista (EM); Diário de Campo da Pesquisadora (DCP); Sessão Reflexiva Colaborativa (SRC); Sessão Reflexiva da Pesquisadora

(SRP); Descrição e Análise de Aulas pela Pesquisadora (Dapesq); Descrição e Análise de Aulas pela Professora (Daprof).

Análise e discussão dos dados

Agrupamos as opiniões da professora participante acerca de alguns pontos--chave para nós, buscando responder às seguintes perguntas: Há alguma discrepância entre o que a professora defende como suas concepções e as reais concepções que ela deixa transparecer nas suas práticas ou discursos? Caso haja, quais são essas discrepâncias? As respostas dadas pela professora participante ao questionários, à entrevista e aos demais instrumentos foram classificadas em cinco categorias que nos ajudaram a entender a relação entre as percepções de suas concepções e as práticas desenvolvidas pela professora em sala de aula, além do que ela deixa transparecer acerca das suas concepções em momentos distintos de fala durante as aulas ou sessões reflexivas.

As categorias estabelecidas foram: 1) concepção de língua, ensino e aprendizagem da professora articipante; 2) a visão dos alunos sobre língua inglesa, segundo a percepção da professora participante; 3) a visão da professora participante sobre língua inglesa; 4) o bom professor na opinião da professora participante e 5) o bom aluno na opinião da professora participante. Vejamos cada uma dessas categorias e os seus respectivos excertos que são discutidos em sequência.

Concepção de língua, ensino e aprendizagem da professora participante

Ao trazermos os excertos nesta primeira categoria de análise, procuramos investigar as respostas da professora participante em relação às suas concepções de língua, ensino e aprendizagem. Para uma análise mais completa, buscamos, além de suas respostas aos questionários e entrevistas, algumas passagens e falas suas quando das análises de suas aulas e durante as sessões reflexivas. Assim, foi

possível chegar a percepções mais acuradas acerca do que a professora diz ser suas concepções e o que realmente está inerente em sua pessoa acerca do que significa a língua e seu ensino e aprendizagem. Os trechos em destaque são os que demonstram explicitamente os objetos de análise desta subseção.

> [1] A língua é um *instrumento de comunicação* onde o indivíduo pode se *relacionar, pode interagir, pode expor suas ideias*. E a sua utilidade é *essencial* né... como *meio de comunicação* e pra você também poder estar contribuindo de certa forma, aperfeiçoando né, sua linguagem. (Q1)
>
> [2] Se vocês não colocarem em prática, se vocês não forem em busca do *vocabulário, do significado do sentido, daquela palavra* alí, vai se tornar muito difícil então vocês só vão ter noção do que vocês estão sabendo de uma segunda língua a partir do momento que vocês tiverem já *ampliado o vocabulário e isso aí é buscando é pesquisando, é interagindo, é conversando*. (Daprof)
>
> [3] A questão da *leitura, da interpretação de texto é essencial*, porque se você trabalhar com texto, você *buscar trabalhar a gramática lá dentro do texto, uma gramática contextualizada* [...] mas é necessário se você quiser explorar bem o texto, porque tem várias coisas, você vai explorar *a leitura, você vai explorar a interpretação, você vai explorar a pronúncia correta das palavras, a conversação entre eles, a gramática*, são vários itens que pode se analisar dentro do texto né, então, isso aí é uma forma interessante da gente tá trabalhando em sala. (EN)
>
> [4] Aí vai iniciar a atividade o texto que seja, temos o livro didático, temos recursos do multimídia na escola, as vezes eu procuro trazer música só que as musica muitas vezes não agrada todos os gostos né e você tem que pensar, e *você tem que pensar o conteúdo que você vai trabalhar a gramática dentro da música*, então você tem que selecionar a musica dentro daquilo que você vai trabalhar né, não é uma coisa aleatória né, e as vezes é difícil [...]. (Daprof/SRC)

No excerto número 1, percebemos que a professora tem uma visão de si mesma como uma pessoa que entende a língua como instrumento para a comunicação (oral), através do qual o indivíduo pode se relacionar e interagir com os pares, bem como expor seus pensamentos, suas ideias. No entanto, percebemos também, a partir dos demais excertos, que, para a professora, o aprendizado de uma língua estrangeira

só seria possível com a prática, através do acúmulo de vocabulário, e, para isso, o trabalho com o texto seria essencial, visto que por meio dele seria possível estudar gramática, além de trabalhar com interpretação. A professora também considera importante o uso da conversação, o trabalho com a pronúncia correta das palavras como meio de aprendizado de uma língua, no caso, a língua inglesa. Isto é, a professora tem uma percepção de si enquanto uma pessoa que entende que a língua é um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, quando do seu ensino, pontua como possível sua aquisição não por meio das necessidades comunicativas, mas por meio do acúmulo de vocabulário, do estudo das estruturas ou da gramática da língua, além de por meio do trabalho com a pronúncia correta das palavras.

Já neste primeiro aspecto podemos constatar uma discrepância entre o que a professora pensa sobre si e a visão de língua e seu ensino e aprendizagem que realmente está inerente em suas concepções. Além disso, como poderemos constatar em seguida, tal discrepância também está presente e justifica suas práticas diárias em sala de aula.

> [5] Em seguida passou as questões para serem respondidas a respeito do texto. Depois que os alunos copiaram o texto no caderno. Ela começou a explicar como era o Carnaval nos países que falam língua Inglesa. E leu o texto falando traduzindo para os alunos e pediu para que respondessem as questões. Buscou alguns dicionários. Os alunos falaram que não compreendiam e então ela disse que era fácil era só copiar as respostas do jeito que estava no texto, mesmo assim eles não entendiam, então eles levavam para ela ver e ela marcava as questões erradas corrigindo-as. (DCP)

O excerto número 5 trata-se de uma parte da descrição de uma das aulas da professora que foi observada pela pesquisadora. A aula conduzida pela professora demonstra suas concepções implícitas de língua, aprendizado e ensino. A professora procede de maneira a explanar o conteúdo para os alunos, e eles não são provocados a dar suas próprias impressões a respeito da temática. Mais uma vez, temos uma situação em que o professor aparece como detentor do saber e transmissor deste.

Como podemos notar, ela também não estimula os alunos a tentarem extrair sentido do texto, pelo contrário, apresenta de imediato o significado deste, o que é agravado pelo fato de que eles não se interessam pelo assunto, independentemnte das diversas possibilidades de se trabalhar o material de maneira a conseguir a participação dos alunos. A atividade proposta não conseguiu passar do simples preenchimento de lacunas, uma vez que os alunos não sabiam identificar nem elaborar respostas para as perguntas, quando a professora mostrava as respostas, ou seja, eles não foram desafiados a procurarem as respostas por si mesmos, apenas receberam as respostas prontas, o que, de certa forma, contradiz a afirmação da professora de que o aluno deve ser estimulado na busca de conhecimento e ir atrás deste. Está claro aqui que a professora, em nenhum momento, instiga os alunos a fazer isso; pelo contrário, entrega as respostas.

A visão dos alunos sobre a LI na opinião da professora participante

A segunda categoria investigada nesta parte das análises diz respeito à opinião da professora acerca do que os alunos pensam da língua inglesa. Segundo ela:

> [6] [...] os meninos ainda tem assim muita restrição, muita falta de interesse, por que eles não valorizam tanto o idioma [...] não demonstram interesse de primeira, você tem que trabalhar muito motivar muito para conseguir atingir alguns objetivos. (EN)
>
> [7] [...] tem alguns que se interessam realmente, que eles querem saber a pronuncia correta, quando a gente leva o CD para trabalhar em sala tem alguns que querem ouvir que querem saber, e tem outros que pensam que não é importante saber outra língua.” (Q1)
>
> [8] [...] eles só dão importância as coisas na hora que realmente estão precisando, então acredito assim se um dia forem ingressar no mercado de trabalho e, for cobrado a língua inglesa, essa pessoa vai correr atrás, vai buscar. (EN)

Conforme a professora pontua, a maioria dos alunos não se interessam pelo idioma, cujo acesso ainda é, de certa forma, restrito. Muitos deles só darão

importância à língua inglesa nos momento de necessidade, assim como a maior parte da população brasileira. Sabemos que essa, infelizmente, é uma realidade, visto que, entre as principais motivações para se aprender um novo idioma, estão o trabalho e os estudos. Ocorre que, no geral, a escola não cumpre seu papel no ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 1998), tendo um aluno consequentemente desmotivado, o qual, por sua vez, somente procura aprender outra língua quando requisitado para trabalho, estudos, etc.

A visão da professora participante sobre a língua inglesa

No excerto seguinte, a professora expõe sua visão sobre a importância da língua inglesa nos dias atuais. Ela pontua aspectos relacionados às motivações externas para o aprendizado da língua, ou seja, motivações para trabalho, estudos, etc. Vejamos:

> [9] [...] cada vez mais vai ser necessário ter domínio de uma língua né, para poder ocupar o mercado de trabalho, até mesmo pra tá aí participando dos vestibulares, concurso público [...]. (SRC).

Na visão da professora, a língua inglesa é muito importante devido a ser uma língua mundial ou global. Ela ainda atribui importância ao seu aprendizado para que se tenha uma boa colocação no mercado de trabalho, para ingresso em universidades ou ainda para ingressar no serviço público. Mais uma vez, a professora não parece fazer muita questão de pontuar os aspectos relacionados à comunicação e à interação com outros povos falantes do idioma, vendo sua utilidade apenas para conseguir bons empregos ou vagas em concursos públicos ou vestibulares. Assim, podemos afirmar que ela valoriza muito os aspectos instrumentais da língua em detrimento dos comunicacionais, o que, mais uma vez, pode justificar as práticas desenvolvidas por ela em sala de aula.

O bom professor na opinião da professora participante

Podemos perceber, na fala da professora, as características que definem um bom professor, entre elas a importância de este ter proficiência na língua que ensina e ser um profissional inovador e que vai em busca do conhecimento a fim de proporcionar um melhor ensino aos alunos. Vejamos:

> [10] [...] de ele tá sempre buscando ver o que pode trazer de novo né, se não tá dando certo uma metodologia, *procurar inovar* né, *procurar abranger o maior número possível de alunos* é, procurando *contagiar* mesmo, *procurando aqueles que têm interesse* né que têm [...] *que buscam, que querem buscar o aprendizado, colocar para incentivar os colegas na sala, muitas vezes na hora da atividade, alunos que tem maior facilidade que concluíram a tarefa mais rapidamente, eu coloco como monitor, para ajudar os alunos que tem mais dificuldade*. (EN)
>
> [11] [...] os dois têm que caminharem juntos, o *professor tem que tá interessado, saber, conhecer a classe que ele tem, as dificuldades, por onde que ele vai começar né, procurar traçar estratégias*, como eu falei, *buscar monitores né para estar trabalhando em sala* [...]. (EN)
>
> [12] Uma *pessoa responsável* que vai vir que vai *cumprir seu planejamento, atender os alunos conforme você gostaria* [...]. (SRC)
>
> [13] A professora de faculdade, que foi a professora M... que foi uma ótima professora, que foi assim que *me incentivou, que me fez realmente gostar da língua inglesa* [...] Realmente, *ela provocava a participação do aluno, se você queria transmitir algo, você tinha que saber, e qual é o vocabulário que você deveria utilizar naquele momento, você tinha que ir atrás, você perguntava sua colega, você olhava no dicionário* [...] e aí *era tão motivante que você queria participar e falar né, participar da aula sendo na língua inglesa*. (SRC)
>
> [14] Então passar essa atividade né, *motivar os alunos para que realizem a atividade para que tirem as dúvidas e depois realizar a socialização*. (Daprof/SRC)
>
> [15] então agora meu objetivo é *entrar no curso de língua inglesa* para poder *colaborar cada vez mais com os aluno*s em sala e *para ficar assim satisfeita comigo mesma*. (SRC)

Para a professora Tayani, o bom professor seria flexível, capaz de perceber o que não está dando certo em sua aula e ter a capacidade de adotar outros procedimentos, outros métodos. Seria aquele professor interessado no aprendizado dos alunos, que motiva a interação entre eles, encorajando-os a utilizar a língua por meio de diferentes estratégias. O bom professor seria, ainda, o responsável, que planeja suas ações. Além disso, ele precisa dominar o idioma, o que pode ser inferido quando a professora Tayani diz que ingressar em um curso de idiomas é o seu próximo objetivo.

No entanto, junto à esta visão de professor colaborador e motivador, podemos constatar também, nos excertos, uma visão de professor como o único responsável pelo bom andamento da aula, e o aluno teria, então, um papel mais passivo (embora ele possa ser usado como monitor). Essa visão é confirmada nas observações das aulas da professora, conforme já pontuado, em que ela controla o andamento da aula, na qual o aluno participa apenas com receptor, ou até mesmo mero expectador, uma vez que ele não participa de maneira significativa, em que possa se ver como agente do seu aprendizado ou ainda de maneira que o ensino faça mais sentido para este aluno. Uma outra característica que não podemos deixar de abordar diz respeito à subserviência da professora ao plano de aula. Conforme os excertos, podemos notar que, embora o bom professor deva inovar e realizar atividades diferenciadas para motivar o aluno, este, na opinião da participante, deve ainda ter como meta cumprir o planejamento. Em outras palavras, o bom professor deve inovar, desde que suas inovações não prejudiquem o que foi previsto em seu planejamento.

Apesar de suas limitações, um dos aspectos muito importantes que podemos perceber, tanto em um dos excertos prévios quanto neste imediatamente a seguir, diz respeito ao reconhecimento, por parte da professora, de que ela ainda precisa investir mais em sua formação profissional:

> [16] [...] meu objetivo agora é realmente *buscar aperfeiçoamento na língua inglesa* [...] o contato que eu tive com a língua inglesa foi só na Universidade, de quando eu terminei a universidade até agora, não tive disponibilidade para aperfeiçoar em algum cursinho que , porque

> trabalho 40 horas, porque fiz pós- graduação, saí da pós-graduação já entrei no aperfeiçoamento do curso de pedagogia, então agora meu objetivo é entrar no curso de língua inglesa *para poder colaborar cada vez mais com os alunos em sala e para ficar assim satisfeita comigo mesma.* (SRC)

De acordo com a fala da professora, podemos notar que o seu contato com a língua inglesa foi na universidade e, anteriormente a isso, na escola pública que frequentou. A própria professora reconhece os motivos pelos quais não tem um bom desempenho linguístico no idioma que ensina e, consequentemente, percebe isso como um dos motivos pelos quais sua prática em sala de aula, em sua própria opinião, não tem sido satisfatória. Ela percebe ainda a necessidade de aperfeiçoamento como condição necessária para a realização de um bom trabalho, o aumento de sua confiança como profissional e a satisfação com seu próprio trabalho.

O bom aluno na opinião da professora participante

A última categoria deste trabalho diz respeito ao que a professora entende como um bom aluno. Passemos aos excertos:

> [17] [...] mas tem que haver o interesse do aluno, tem que haver a participação, tem que querer ouvir e ele tem que querer conversar, se ele não quiser ouvir, escutar a pronuncia correta, não quiser repetir, se ele não quiser pronunciar, fica difícil, tem que haver essa participação mesmo, tanto entre professor e aluno e aluno e aluno. (EN)

Com base nesse excerto, podemos verificar que, para a professora, o bom aluno seria aquele que tem interesse nas aulas, que participa delas e se dispõe a ouvir e conversar sobre os assuntos nela abordados, ou seja, seria aquele que está disposto a colaborar para seu próprio aprendizado. Esse aluno "ideal" produziria as sentenças corretamente, sempre se atentando a uma boa pronúncia – e, para isso, deveria repetir as sentenças. Podemos perceber aqui uma concepção de aprendizado de língua mais voltada para os moldes behavioristas, ou seja, baseada no estímulo-resposta

(o professor dá o estímulo, e o aluno responde). A partir desse excerto, também é possível notar que o tipo de interação que a professora espera do aluno não é em termos de uso comunicativo da língua, ou seja, não é baseado nas trocas de informação, na construção e interpretação de sentido, mas voltado somente para uma repetição ou reprodução de algo que é fornecido pronto, por meio de uma música ou diálogo já predeterminado, demandnado apenas apronúncia correta por parte dos alunos. Vejamos agora o trecho de uma das descrições da aulas da professora:

> [18] E apontando para o título da atividade, perguntou aos alunos qual era o conteúdo da aula. Então ela lia e repetia as palavras com os alunos. Pediu para que copiassem do quadro e fez a chamada. Em seguida, a professora passou uma atividade fotocopiada na qual os alunos deveriam associar as frutas aos nomes. (DCP)

Neste excerto, vemos a descrição da professora em uma de suas aulas e percebemos o quanto ela está se centrando em sua própria figura como a controladora da situação. Nesse contexto, fica o papel do aluno restrito ao de copiar do quadro, repetir o que a professora determinava e associar figuras de frutas aos seus nomes em inglês.

Em outro momento, a professora menciona o fato de os alunos não serem capazes de produzir algo, mas apenas copiarem partes que já estão prontas. Vejamos:

> [19] Eu acredito que eles devam produzir mais dentro da Língua Inglesa, porque agora mesmo quando trabalhamos os conteúdos de datas comemorativas, eu pedi pequenas mensagens sobre o Valentine's day, e a gente vê assim que, a maior parte dos alunos, só copiou trechos de letras de músicas que já existem e trouxe como sendo produção própria, então a gente tem que atentar para isso aí né, para que eles realmente produzam, para que eles tentem escrever, uma mensagem mínima [...] uma mensagem que seja própria. (SRC)

A partir desse excerto, podemos perceber que a professora tem consciência desta educação voltada para a reprodução e memorização de regras e de que seus alunos, em vez de criarem mensagens suas, por menores que sejam, tentando transmitir o que realmente gostariam em um cartão de *Valentine's Day*, preferem copiar

trechos de músicas. Essa consciência de que algo está errado nos permite afirmar que a professora não está satisfeita com suas práticas nem com os resultados desta na formação de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, parece que não se reconhecer como capaz de lutar contra um sistema que parece instituído e dado como pronto. Em sua sala de aula, a professora, isolada e com tantas coisas mais urgentes para resolver, apesar de saber que os alunos não estão produzindo, mas copiando, não se sente suficientemente capaz de mudar esta realidade, apesar de ter consciência dela, ao menos em alguns momentos, quando é levada a pensar a esse respeito, e de não concordar com o que está em voga na educação de nossas crianças.

Todos os tópicos discutidos anteriormente nos levam à necessidade de ressaltar a importância da linguagem como fundamental na construção da profissionalidade do professor. Corroborando o que pontua Liberali (2012), a linguagem deve servir de instrumento de ação do educador para que esse tenha condições de refletir sobre suas ações e deve ser usada para fazer emergir o que está implícito nas práticas dos professores, bem como as concepções nem sempre conscientes que o professor carrega acerca de sua profissão. A autora considera fundamental o estudo da linguagem também porque é por meio dela que os professores, tendo se informado sobre suas práticas e concepções, têm maiores chances de agir mais autonomamente em sala de aula e, com isso, envolverem-se em um processo emancipatório.

Algumas considerações

Apesar de termos sempre trabalhado a abordagem comunicativa no Ceclla e, pensando especificamente em contextos de escolas regulares, muitas vezes com condições adversas de ensino, devemos considerar, para este estudo, assim como pontua Prabhu (1990), que não há um método que possa ser considerado o melhor, pois tudo depende de questões amplas, relacionadas ao contexto, ao professor e ao aluno. E assim foi feito neste estudo. Tentamos sempre discutir questões que eram possíveis de serem desenvolvidas e, a partir delas, refletir acerca das

práticas possíveis ou não, de acordo com as questões contextuais da professora envolvida, buscando desenvolver a prática da reflexão e da autoanálise com vistas ao desenvolvimento da autonomia em ambas as participantes, sem que, para isso, fosse proposto o estudo ou a aplicação de um método em específico. Isso porque acreditamos que devemos investir em uma formação mais holística com vistas à formação mais autônoma do professor para que este tenha a oportunidade de construir sua profissionalidade a partir das condições que lhe são peculiares, e não simplesmente ficar preso a alguma receita que supostamente, quando bem aplicada, irá ocasionar bons resultados.

Partindo dessa ideia, nossa intenção era despertar a professora para uma abordagem reflexiva crítica sobre sua prática, ou seja, fomentar o desenvolvimento do ato de refletir sobre a sua situação e pensar em alternativas e soluções para os problemas próprios de sua realidade. Assim, concordamos com Zeichner e Liston (1996) quando defendem que, na prática reflexiva, o professor deve ter um papel na formulação de objetivos e ser agente nesse processo. Nesse sentido, ele não deve ser mero reprodutor ou repassador dos conteúdos preestabelecidos ou do livro didático.

Daí, então, a importância de nós, professores-aprendizes, desenvolvermos nossas práticas junto aos professores que estão efetivamente em sala de aula, visando não apenas observar para fazer, mas desenvolver nossa prática reflexiva sobre a experiência individual e, sobretudo, em discussão com um profissional mais experiente, a fim de aprender e trocar experiências com esses professores que estão em contato diário com a realidade da sala de aula da escola pública. E isso só pode realmente ser alcançado mediante o conhecimento da realidade da sala de aula.

Acreditamos que o contato com professores da rede pública de ensino é, sem dúvida, bastante relevante para a nossa formação, pois poderemos contar com as suas experiências, saber das suas necessidades e, junto a eles, procurar refletir sobre esses problemas em busca de soluções. A esse respeito, concordamos com Nóvoa (1999), o qual afirma que as mudanças esperadas para a educação, no geral, não podem ser gestadas se não passarem pela formação de professores.

Como foi visto, a formação profissional, seja ela inicial ou continuada, pode ser melhor empreendida em contextos de colaboração, visto que os coparticipantes podem colaborar para a construção de conhecimento. Nessa pesquisa em especial, foram agregadas experiências, o que fomentou a capacidade de pensar reflexivamente nossas próprias atuações em sala de aula.

O empreendimento de uma prática crítico reflexiva proporcionou, tanto para mim, enquanto pesquisadora, quanto para a professora participante, o desenvolvimento da capacidade de pensar e repensar nossas próprias práticas com vistas a mudanças que possam melhorar o aprendizado dos nossos alunos, por meio de uma tomada de consciência do que está por trás de nossas ações, ou seja, de quais teorias embasam nossas ações.

Percebemos, ainda, a importância de o profissional estar preocupado com seu próprio desenvolvimento e crescimento na profissão. Ele precisa estar comprometido com seus alunos e com o aprendizado destes, o que seria um dos primeiros passos para uma autoavaliação e crítica sobre sua ação (LIBERALI, 2012; SMITH, 1991; WALLACE, 1991).

O tema aqui abordado faz-se realmente relevante no que diz respeito à formação de professores. Portanto, por meio deste trabalho, sugere-se que a construção da profissão docente passe pela experiência prática contínua e apoiada pelo estudo teórico e pela reflexão sobre as práticas desenvolvidas como forma de se alcançar melhores resultados.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem com procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de LE. *In:* ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada*: ensino de línguas e comunicação. Campinas: Pontes Editores, 2007.

BORTONI-RICARDO, S M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BROWN, H. D. *Principles of languagelearning and teaching.* 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GARCIÍA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores*: questões fundamentais. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 23-33.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. *In:* NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OXFORD, R. L. Cooperative learning, collaborative learning, and interacrion: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 443-456, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

ROCHA, D. C. A. *Formação continuada, prática e reflexão de três professores de língua inglesa de escolas públicas em Goiás*: uma pesquisa-ação. 2008. 140p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SMITH, W. J. *Teachers as collaborative learners*: challenging dominant forms of supervision. Open University Press: Great Britain, 1991.

VASCONCELOS. Do projeto político-pedagógico escolar. Recando das Letras, 2006. In: http://www.recantodasletras.com.br/artigos/289628. Acesso em: 15 nov. 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers*: a reflective approach. Cambridge: C.U.P, 1991.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In:* BARBOSA, R. L. L. (org.) *Formação de educadores*: desafios e perspectivas, 1996.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching*: an introduction. MahwahNew Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

CAPÍTULO 8

O Projeto Ceclla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor

Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.
(Paulo Freire)

Introdução

Compreender questões inerentes à formação docente e os aspectos relacionados ao desenvolvimento de um profissional mais autônomo, responsável, reflexivo e crítico tem sido, há muito, alvo de minhas preocupações. Enquanto formadora de

professores, venho observando, há alguns anos, as limitações presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado. É sabido que a formação prática oferecida aos nossos futuros professores não tem dado conta de abarcar muitos dos aspectos envolvidos na aquisição do "gênero profissional" (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004 *apud* REICHMANN, 2012; MARTINY, 2012). Isso acontece, em parte, devido ao fato de nosso estágio supervisionado obrigatório ser baseado em um modelo que vê a prática de ensino como uma atividade episódica (CRISTÓVÃO, 2005), em que o aluno ministra certo número de aulas em diferentes turmas de uma escola-sede, sem ter a oportunidade de vivenciar todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Realizado desta maneira, o estágio não provê oportunidades de os futuros professores criarem vínculos importantes com os alunos e de desenvolverem um senso de responsabilidade e envolvimento com a comunidade escolar onde realizam suas regências obrigatórias.

Diante dessas inquietações e da constatação de que a nossa formação inicial docente poderia ser conduzida de forma mais eficiente, o Colegiado do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional, criou, no ano de 2010, o Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (Ceclla). O projeto tem como objetivos o oferecimento gratuito de cursos de idiomas à comunidade local e, principalmente, o fomento de uma melhor formação docente aos nossos alunos da graduação em Letras, por meio da oportunidade de os graduandos ministrarem aulas na condição de professores-monitores, supervisionados por professores do colegiado, por, no mínimo, seis meses ininterruptos.

O modelo de formação docente desenvolvido no Ceclla é baseado nos pressupostos defendidos por Wallace (1991), segundo o qual o estudo teórico deveria ser atrelado à prática efetiva e contínua em contextos reais de ensino e seguido da reflexão acerca das práticas desenvolvidas. Tal modelo vai ao encontro do que defendem Kumaravadivelu (2001), Prabhu (1990) e Medrado (2012, p. 152), o qual afirma que estamos presenciando, cada vez mais, a "necessidade de o futuro professor estar, desde o início da sua formação, mais próximo do seu contexto real

de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia".

Em relação à formação linguístico-metodológica, posso afirmar que, a partir da implantação do projeto, atingimos com sucesso os objetivos de melhorar a formação dos nossos futuros professores, bem como no que diz respeito ao desenvolvimento de uma postura mais reflexiva e investigativa com nossos discentes, visto que hoje é prática corrente o envolvimento deles em pesquisas e a sua participação em eventos com apresentação de trabalhos. Tais pesquisas extrapolaram os muros de nossa universidade, inclusive a partir da publicação de um livro (LIMA; LUDWIG; ROCHA; SOUZA, 2016), no ano de 2016, contendo artigos de alunos que realizaram projetos de pesquisas enquanto eram monitores do Ceclla. Mais que isso, podemos nos orgulhar de termos formado uma comunidade de prática[1] que propicia aos nossos graduandos o orgulho de serem parte do projeto e a motivação para investir cada vez mais em sua própria formação e na melhoria da educação de nosso país, como um todo (ROCHA, 2013).

Após o investimento inicial em uma melhor formação linguístico-metodológica, partimos à investigação de aspectos mais profundos relacionados ao "ser professor". Para este estudo, propus-me a investigar a aquisição ou não das seguintes competências inerentes à profissão: autonomia e tomada de decisão; capacidade de adequação e implementação de práticas mais conscientes e sensíveis ao contexto ou contexto-orientadas; desenvolvimento emocional e habilidades para lidar com as dificuldades e frustrações próprias dos ambientes escolares; e desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo. Tendo em mente esses objetivos, formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: além das competências linguístico-metodológicas, quais outras competências inerentes à profissão docente foram adquiridas pelas discentes participantes do projeto Ceclla e as influenciaram em suas práticas durante o estágio supervisionado?

[1] Comunidades de prática, segundo Wenger (1998 *apud* GIMENEZ, 2012), "são grupos de pessoas que compartilham de uma preocupação ou paixão por algo e que aprendem a fazê-lo melhor por meio de interações regulares".

Devido à limitação de espaço para abarcar toda a pesquisa, para este capítulo foram analisados dados coletados junto a três professoras-monitoras do projeto, por meio de dois questionários e análise de seus relatórios de estágio e das suas monografias, apresentadas como trabalho de conclusão de curso. Tendo discutido algumas questões iniciais, passemos agora à fundamentação teórica que embasa o presente estudo.

Fundamentação teórica

Este estudo está apoiado em visões da profissão de professor e de formação docente defendida por alguns teóricos, como: Prabhu (1990), Kumaravadivelu (2001), Vasconcellos (2003), Dubet (2008) e Liberali (2012). Na medida do possível, nos valeremos de outros escritos, com o objetivo de enriquecer nossos embasamentos e, com isso, poder abarcar mais questões inerentes a esses aspectos. Comecemos por abordar o que Prabhu (1990) tem a nos dizer acerca de nossa profissão.

Em seu artigo intitulado "There is no best method: why?", Prabhu (1990) defende a formação de um professor que traga consigo um acurado senso de plausibilidade em relação ao que é necessário e possível de ser desenvolvido no seu contexto de trabalho. Segundo ele, é chegada a hora de investirmos na formação de um profissional o qual, mais que dominar as etapas de desenvolvimento e aplicação de um determinado método, seja capaz de ser o senhor de sua própria prática, com autonomia, senso de envolvimento e responsabilidades suficientes para decidir acerca do que é aplicável ou não e das melhores formas de fazer com que o aprendizado seja alcançado por seus alunos, da forma mais eficiente possível. Para Prabhu (1990, p. 172):

> [...] quando o senso de plausibilidade está operando no processo de ensino e aprendizagem o professor pode ser considerado como envolvido e o ensino não é mecânico. E mais, quando o senso de plausibilidade está engajado, a atividade de ensinar é produtiva: temos aqui a base para o professor ficar satisfeito ou insatisfeito acerca da atividade e cada instância de sua satisfação ou insatisfação é, por ela mesma, uma nova influência no seu senso de plausibilidade, confirmando,

> desconfirmando ou revisando sua prática em alguma pequena medida e, geralmente, contribuindo com seu crescimento ou mudança.

Durante nossa revisão teórica, percebemos que o modelo defendido por Prabhu (1990) se contrapõe a um outro modelo individualista de formação docente em voga ainda hoje, que não privilegia nem a troca de experiências nem o desenvolvimento da colaboração entre os futuros docentes. Como resultado desse outro modelo, encontramos profissionais que, depois de formados, não desenvolvem trabalhos conjuntos, não têm o hábito de compartilhar experiências e refletir colaborativamente e são impedidos até mesmo de conversar com seus pares devido à estrutura organizacional das escolas regulares, vendo-se imersos no que Pessoa (2002) denomina “solidão pedagógica”.

Voltando ao modelo mais abrangente de formação docente, não podemos deixar de mencionar as contribuições dos estudos de Clot (2007) e Faïta (2004 *apud* REICHMANN, 2012 e MARTINY, 2012) no que concerne ao desenvolvimento do “gênero profissional”.[2] Acreditamos que precisamos investir em uma formação que faça com que- os futuros professores adquiram este gênero e, com ele, características docentes mais profundas, a fim de serem capazes de se reconhecerem como parte integrante e importante do processo contínuo de construção, avaliação e reformulação da nossa profissão. A aquisição de tais características é o pontapé inicial na construção de práticas educacionais que vão além do modelo transmissor, em que professores e alunos assumem posições dicotômicas que, na maioria das vezes, pouco contribuem para o processo de coconstrução do conhecimento.

Kumaravadivelu (2001) aprofunda-se nesse tema ao salientar a necessidade de termos como meta uma formação profissional que reveja o atual processo de ensino e aprendizagem e redefina os papéis de estudantes, professores e formadores de professores para que possamos ultrapassar o atual modelo de transmissão

---

[2] O gênero profissional fundamenta-se em uma memória coletiva da atividade, em um falar sobre o trabalho docente, sendo que um gênero sempre “vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que conhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira” (CLOT, 2007, p. 44 *apud* REICHMANN, 2012, p. 938).

de conhecimento. Segundo o autor, uma pedagogia baseada em três principais aspectos, particularidade, aplicação prática e possibilidade, é uma alternativa ao nosso modelo deficiente de formação, no qual os profissionais são incapazes de agir autonomamente e se reconhecer como responsáveis por e capazes de interferir ativamente nos contextos em que trabalham. Para Kumaravadivelu (2001), a pedagogia de ensino de línguas precisa ser relevante e sensível ao contexto, ou seja, precisa ser realizada por um grupo particular de professores, para um grupo específico de alunos pertencentes a um determinado contexto sociocultural e com objetivos particulares a partir das suas necessidades locais e possibilidades institucionais.

Ainda segundo Kumaravadivelu (2001), os futuros professores precisam ser auxiliados nos seus processos de construção da autonomia que, em nosso entender, é adquirida a partir de uma formação mais holística, que leve em conta não somente os aspectos teóricos da formação, mas também, e principalmente, os aspectos emocionais dos docentes. Acerca dos aspectos emocionais, podemos enumerar o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima como os mais importantes e necessários para poder habilitar os futuros docentes a se verem como pertencentes ao contexto de sala de aula, com competências suficientes para identificar e entender seus problemas, analisar e propor soluções, considerar alternativas e testá-las, objetivando melhorar a formação de seus alunos. Entendemos que esses aspectos estão relacionados à capacidade de intervir conscientemente e com responsabilidade em seu campo de atuação, a fim de modificá-lo para um mais favorável ao desenvolvimento linguístico e cidadão dos alunos, enquanto cidadãos ativos, emancipados e conscientes dos seus direitos e deveres em relação à comunidade em que vivem.

Outros importante fator a ser fomentados nos profissionais inseridos na era pós-método: suas competências para se verem como sujeitos de transformação (VASCONCELLOS, 2003), capazes de desenvolver práticas sensíveis ao contexto, ou contexto-orientadas, que descortinem a pretensa neutralidade pedagógica e consigam encorajar tanto professores quanto alunos a questionarem determinadas práticas de dominação que criam, sustentam e mantêm a grande maioria das desigualdades sociais

(KUMARAVADIVELU, 2001). Esse tipo de formação somente pode ser conseguido quando temos professores autônomos, com profundo senso de responsabilidade e compromisso com sua comunidade e, mais ainda, com motivação, maturidade emocional e segurança profissional suficientes para se sentirem capazes de intervir positivamente na mudança social da realidade ampla que os cerca.

Como bem aponta Kumaravadivelu (2001), o desenvolvimento de um profissional com essas características não pode dar-se, senão, mediante a prática, ou seja, é o próprio professor, na sua prática contínua e cotidiana, que, tendo as ferramentas de exploração e as condições necessárias, irá produzir suas teorias e se tornar autônomo o suficiente para intervir profundamente em seu contexto, opinião que também é compartilhada por Prabhu (1990), conforme já mencionado.

Em se tratando, ainda, de uma visão de professores enquanto sujeitos de transformação, não podemos deixar de mencionar que a estes cabe a perspicácia de, além de descortinar, situar, junto com seus futuros alunos, os reais alcances da escola no que concerne à promessa de educação como meio de ascensão social. Segundo Vasconcellos (2003, p. 25), a escola, na verdade,

> nunca promoveu a ascensão de classe; só que havia essa impressão, pelo fato de as melhores colocações no mercado estarem com quem tinha diploma. Não se dava conta, no entanto, de que quem conseguia chegar ao diploma – e aos bons empregos – já era da classe dominante, obviamente adicionado de mais alguns da classe pobre, que conseguiam sobreviver ao esquema formal da escola e que, portanto, eram 'compatíveis' com os interesses dominantes, podendo assumir cargos de gerência.

Essa opinião também é compartilhada por Dubet (2008), que vai além, ao afirmar que a escola, ao utilizar o modelo meritocrático supostamente neutro, vende a ideia de que todos os cidadãos dispõem de condições iguais de competição em nossa sociedade e que, portanto, a todos é dada a chance de ascensão social. Ora, essa visão de escola não é real e em nada ajuda na tomada de consciência dos estudantes acerca dos muitos aspectos envolvidos em um modelo educacional que foi planejado para atender aos interesses de uma minoria que já traz consigo

os aparatos culturais valorizados por ela. Diante do exposto até aqui, podemos ter uma ideia do quão imprescindível é o papel do professor e, mais, do quanto ainda precisamos investir em nosso contexto de atuação, em pesquisas, em ações práticas mais direcionadas e em formação inicial e continuada, como forma de realmente pôr em prática uma nova forma não só de conceber a escola, mas também de torná-la mais uma ferramenta na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Passando agora às nossas inquietações acerca de como fomentar o desenvolvimento de profissionais com as características anteriormente citadas, buscamos em Liberali (2012) algumas diretrizes básicas que em muito nos auxiliaram em um momento inicial. Os escritos de Liberali (2012) adentraram nosso contexto de formação, tanto na universidade quanto no projeto Ceclla, a partir do momento em que começamos a nos informar sobre nossas ações e a procurar formas de intervir para melhor fomentar o nosso desenvolvimento e pensamento crítico. Assim, mais que uma contribuição teórica, Liberali (2012) nos forneceu informações sobre como agir, quais resultados esperar e como privilegiar esse tipo de formação ainda na formação inicial.

A esse respeito, uma das questões que nos fez tomar consciência da situação do modelo de formação docente na maioria das nossas instituições foi a constatação de que, devido ao nosso modelo transmissor, meritocrático e tecnicista, é retirada "do nosso educador a possibilidade de pensar e tomar decisões de conhecer sua ação" (LIBERALI, 2012, p. 25). Nesse sentido, a estrutura escolar mascara e impede uma tomada de consciência acerca dos reais objetivos educacionais ao fazer parecerem neutras as relações de poder que regem a sociedade e privilegiam apenas uma pequena camada da população, conforme já mencionado. Ao propor um modelo de formação em que os professores se vejam como agentes de transformação social, a Pedagogia Crítica visa, antes de tudo, munir os docentes com competências para reconhecer suas práticas como embebidas de valores éticos e morais que precisam ser os mais acurados e justos possíveis para que os educadores sejam capazes de reconhecer essas relações supostamente neutras e, mais que isso, interferir em tais relações com o objetivo de

fomentar "experiências e atividades que levam a formas de vida preocupadas com a justiça, igualdade e realizações concretas" (LIBERALI, 2012, p. 31).

Quando afirmamos que Liberali (2012) nos forneceu não somente arcabouço teórico, mas também alternativas de ação e, portanto, procedimentos metodológicos, o fazemos por reconhecer, em seus escritos, sugestões de formas de agir e comportamentos a desvelar que foram utilizados durante o nosso processo de reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico. Eentre os aspectos mais importantes que devem ser aqui salientados, está o poder da linguagem não somente como meio de expressão, mas também como forma de construção, coconstrução e reconstrução de práticas, discursos e identidades. Assim, para Liberali (2012, p. 37), "trabalhar com a linguagem significa instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (objeto). Significa, portanto, desenvolver poder emancipatório".

A esse respeito, a autora, valendo-se dos escritos de Smyth (1991 e 1992), pontua quatro características linguísticas das ações dos professores envolvidos em um processo reflexivo crítico. A primeira delas diz respeito ao ato de descrever. Segundo Liberali (2012), o professor, a partir do ato de descrever sua prática, toma consciência do que foi feito, entendendo o que fez e como o fez. A partir das análises das descrições dos professores, é possível perceber, também, através do seu discurso, o envolvimento do educador, por meio do uso da primeira pessoa, ou o seu distanciamento, por meio do uso da terceira pessoa. A segunda característica é o informar, momento em que o educador irá explicar suas práticas, ou seja, o ato de informar envolve uma busca pelos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações dos professores e está relacionado ao entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos dessas ações em seu ambiente de trabalho. Entendemos que a tomada de consciência do papel político do professor ou o despertar para a falsa neutralidade das práticas educativas começa com o ato de informar. A terceira característica refere-se ao ato de confrontar, vinculada ao fato de o profissional submeter as teorias que embasam suas ações a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar. Isto é, busca-se, por meio do

confrontar, entender as normas culturais e históricas, as influências e as razões que levaram o educador a desenvolver ou não determinado tipo de prática. Aqui temos as bases para o início da mudança das práticas ou, ao menos, a conscientização de que o professor é responsável, mesmo que em parte, pela reprodução das desigualdades sociais quando não promove uma educação que considere os valores emancipatórios, como o direito à igualdade, à liberdade e à autonomia e o respeito às diferenças. A última característica diz respeito à capacidade de reconstruir suas práticas. Nesse estágio, os professores, munidos de poder profissional, segurança, autoconfiança, autoestima, autonomia e, ainda, consciência do seu papel político e transformador, veem a si mesmos como capazes de reconstruir suas práticas para que estas atendam aos reais interesses dos envolvidos em seu contexto de trabalho.

Linguisticamente, segundo Dolz e Schneuwly (1996 *apud* LIBERALI, 2012, p. 66), "o reconstruir está ligado à reorganização da ação através de exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações com discurso mais interativo e como relato e apresentação de possibilidades de ações". Nesse estágio, os professores se mostrariam dispostos a repensar suas ações e a reorganizá-las de modo a melhor atender seus objetivos e a rever suas posturas e ações diante dos alunos, de forma a promover um ensino mais contextualizado, libertador e emancipatório. Entendemos que, nesse estágio, também, os próprios papeis do professor e dos alunos são revistos, de forma a reconstruir um novo modelo de educação como coconstrução do conhecimento que, cremos, substituirá, muito em breve, o atual modelo transmissor e domesticador ainda presente na maioria dos contextos escolares. Tendo pontuado algumas questões acerca dos escritos que embasaram nossos estudos, passemos agora a uma breve descrição dos procedimentos adotados durante a realização da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Para prosseguir às investigações que originaram o presente capítulo, valemo-nos dos pressupostos da pesquisa colaborativa de cunho etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008; BURNS, 1999). Segundo Bortoni-Ricardo (2008), os estudos colaborativos são aqueles em que os pesquisadores não se limitam a apenas observar e tentar entender o outro, mas coparticipam da pesquisa, colaborando, assim, para sua própria formação. Nessa perspectiva, o pesquisador não é somente um observador passivo procurando entender o outro, ambos são coparticipantes ativos no ato de construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008). Burns (1999) defende o desenvolvimento de pesquisas realizadas em contextos colaborativos por considerar que estas são mais produtivas, visto que encorajam professores a compartilhar os problemas comuns vivenciados cotidianamente. Para esta autora, ainda, as pesquisas colaborativas incentivam os participantes a trabalharem cooperativamente como pesquisadores comunitários examinando suas acepções, seus valores e suas crenças, enriquecendo a pesquisa à medida que esta conta com interpretações e pontos de vista diferentes e, por isso, mais completos e abrangentes.

Para o desenvolvimento deste estudo, convidamos três professoras-monitoras de língua inglesa do Ceclla a discutirem suas práticas e, de forma reflexiva e apoiada pelo estudo teórico, pensar sobre os variados aspectos envolvidos na profissão docente. As três professoras-monitoras foram escolhidas como participantes deste estudo por terem sempre demonstrado grande interesse e disponibilidade para estudo e discussão sobre o assunto, bem como por terem escolhido desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso na área de formação de professores, o que garantiria a elas maiores leituras e aprofundamento acerca do tema. Além disso, todas elas ministraram aulas no projeto Ceclla por mais de dois anos e não contavam com nenhum tipo de experiência docente anterior ao projeto, sequer, tinham proficiência linguística ou metodológica na língua inglesa. Esses aspectos nos ajudariam a ter uma noção mais acurada dos alcances do projeto, já que suas

experiências, ao adentrar as salas de aula da escola pública no estágio supervisionado, estavam relacionadas somente às suas vivências enquanto alunas e enquanto professoras-monitoras do projeto.

A identificação de cada uma das participantes será por meio do uso dos pseudônimos Kelly, Eva e Mariane. Para as análises deste estudo, especificamente, foram utilizados dados provenientes dos seguintes instrumentos: dois questionários aplicados às participantes, seusrelatórios de estágio supervisionado obrigatório e suas monografias, defendidas como requisito para a conclusão do curso de Letras. O uso de diferentes instrumentos nos permitiu realizar a triangulação dos dados obtidos, apresentando perspectivas diferentes sobre a pergunta de pesquisa e conferindo maior credibilidade e validade aos resultados desse estudo. As siglas utilizadas na identificação de cada instrumento nos excertos encontram-se no quadro a seguir.

Quadro 1: Siglas dos instrumentos de coleta de dados

Instrumento de Coleta	Sigla
Primeiro Questionário	Q1
Segundo Questionário	Q2
Relatório de Estágio Supervisionado	RES
Trabalho de Conclusão de Curso	TCC

Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo pontuado os caminhos percorridos durante o desenvolvimento deste estudo, passemos à análise dos dados até então abarcados.

Análise e discussão dos dados

Com o intuito de promover uma melhor fluência ao longo da leitura deste texto, os excertos foram agrupados em categorias para facilitar as análises e melhor responder à pergunta de pesquisa: além das competências linguístico-metodológicas, quais outras competências inerentes à profissão docente foram adquiridas pelas discentes participantes do projeto Ceclla e as influenciaram em suas práticas durante o estágio supervisionado? Assim, durante a análise preliminar das respostas aos questionários e a análise dos relatórios de estágio e das monografias das participantes, foi possível distinguir duas categorias diferentes que se complementam e comungam de uma perspectiva holística de formação docente com vistas à emancipação e transformação social, a saber: a) capacidade de reconhecer as qualidades inerentes a um bom professor e ao desenvolvimento de autonomia, autoconfiança, autoestima e capacidade de agir colaborativamente; e b) formação de um profissional reflexivo e desenvolvimento do pensamento crítico. Passemos, em seguida, a cada uma destas categorias e suas respectivas discussões.

Capacidade de reconhecer as qualidades inerentes a um bom professor e desenvolvimento de autonomia, autoconfiança, autoestima e capacidade de agir colaborativamente

Um dos aspectos importantes que foram encontrados durante a análise dos dados deste estudo diz respeito à capacidade das participantes de reconhecer as características de um bom professor. Esse aspecto foi considerado uma das categorias para esta pesquisa por entendermos que a construção da nossa profissionalidade passa pela capacidade de nos vermos como professores, coautores, pertencentes a esse gênero profissional e, por isso mesmo, capazes de falar sobre ele, compreender e avaliar nossas próprias ações e a dos nossos colegas de profissão (CLOT, 2007, p. 44 *apud* REICHMANN,

2012) e, a partir de nossas reflexões, intervir nessas ações, (re)construindo-as ou (re) elaborando-as (LIBERALI, 2012).

Passemos aos primeiros excertos deste estudo:

> [1] Outra colocação em relação a esta aula foi o fato de *a professora não mostrar entusiasmo algum* ao passar o conteúdo para o aluno, pois além de o conteúdo ter sido passado da forma tradicional este *foi passado também de forma insignificante*, sendo que *o professor é uma figura importante do processo de aprendizagem*, e este *deve transparecer total motivação*, até porque *este é um dos fatores determinantes para o aluno atingir um bom desempenho*, pois o aluno motivado buscará usar a LE fora da sala de aula. Além da falta de entusiasmo, foi possível perceber que a professora *falava muito pouco em Inglês*, pois ela *apenas lia as sentenças em Inglês* e na frente das frases escritas em Inglês estavam as traduções em Português, não *instigando os alunos a entenderem* através da explicação ou mímica o que significava cada frase. E o uso da Língua Inglesa na sala de aula favorece não somente os alunos, mas também o professor pois *este não estará colocando em prática todo o aprendizado recebido da Língua Inglesa se não usa a língua*. (RES Kelly)

> [2] O maior problema observado nesta aula foi o fato *da professora de Inglês não ter falado simplesmente nada em Inglês*, nem mesmo ela cumprimentou os alunos com um "Good afternoon", *o que é uma postura extremamente preocupante, pois se nem mesmo a professora fala Inglês como é que os alunos irão falar?* [...] Na maioria das observações que fazemos nas escolas, percebemos *professores desmotivados* e prontos a dar os conteúdos da grade *impondo o aprendizado* por que precisa cobrar a matéria, desta forma o *desinteresse e a falta de comprometimento que é passado e sentido pelos alunos atrapalha a aprendizagem significativa* para o aluno, o que é extremamente grave, visto que somos os responsáveis pelos *futuros falantes* da Língua Inglesa. (RES Kelly)

> [3] Percebo que *as aulas na escola pública podem sim ser conduzidas de maneira a envolver os alunos e fazê-los interagir, numa aula mais comunicativa*. O problema da *falta de tempo do professor é realmente um grande dificultador*, porém *o professor pode driblar essa dificuldade sendo criativo,* mesmo que o conteúdo por aula seja pouco, mas que o aprendizado seja privilegiado. É preciso parar de pensar somente em quantitativos de notas, precisamos olhar principalmente para a qualidade do ensino. O que falta na maioria das vezes é motivação dos professores, acredito que esse seja um dos maiores desafios da educa-

> ção nos dias atuais. Nesse sentido, os cursos de formação continuada se mostram bastante válidos, e necessários quando cumprem com sua função que é dar suporte e atualizar esse professor que está em sala de aula, de maneira a *torna-lo mais seguro e motivado*. (RES Eva)
>
> [4] A minha análise desta aula deixa claro a tomada de consciência de que apesar das dificuldades enfrentadas no ambiente de escola pública é possível sim fazer diferente, ou seja, empreender uma aula de língua inglesa *em que haja o envolvimento dos alunos e o aprendizado destes. Não queremos simplificar aqui o problema*, deixamos claro o entendimento deste como sendo de natureza complexa, *no entanto, depende também do professor* procurar fazer algo para mudar essa situação e fazer com que funcione melhor. Vale pontuar, no entanto, que *sei que, o que deu certo nessa aula, não necessariamente daria certo em outro contexto*, isso é bastante relativo. Nota-se também a consciência de que *a aula precisa ser significativa para os alunos*, ou seja, *tem que dizer respeito a coisas e assuntos que fazem parte de sua realidade*. Essa estratégia pode trazer melhores resultados para a aula de LI. (RES Eva)

A partir desses primeiros excertos, podemos perceber que tanto Kelly quanto Eva conseguem perceber a falta de motivação ou entusiasmo para o ensino por parte das professoras regentes e a falta de uso do idioma em sala como alguns dos principais entraves ao aprendizado dos alunos. A esse respeito, inclusive, uma das participantes demonstra capacidade de questionamento acerca das atitudes dos professores observados: "se nem mesmo a professora fala inglês como é que os alunos irão falar?". A outra participante sugere atitudes que podem ser implementadas caso queiram modificar ao menos um pouco tal situação: "as aulas na escola pública podem sim ser conduzidas de maneira a envolver os alunos e fazê-los interagir, numa aula mais comunicativa", "a aula precisa ser significativa para os alunos, ou seja, tem que dizer respeito a coisas e assuntos que fazem parte de sua realidade" e "É preciso parar de pensar somente em quantitativos de notas, precisamos olhar principalmente para a qualidade do ensino. O que falta na maioria das vezes é motivação dos professores".

Suas capacidades de avaliação e propostas de intervenção no contexto de ensino e aprendizagem ao qual foram expostas corroboram o que Clot (2007 *apud* REICHMANN, 2012) defende acerca das competências adquiridas por quem se reconhece como pertencente a um determinado gênero profissional. Podemos perceber

que o senso de pertencimento à profissão de professor lhes possibilitou falar sobre a profissão, bem como compreender, descrever os pontos falhos da aula e avaliar as práticas de outros professores, intervindo ou propondo intervenções de forma responsável e consciente. Suas vontades de interferir e melhorar o contexto pesquisado não prejudicaram suas demonstrações de maturidade ao falar do assunto, visto que podemos observar a consciência das participantes de que este não é um contexto igual ao que estão acostumadas e que, por isso, reconhecem que as mesmas práticas empregadas em uma turma podem não funcionar em outra: "sei que, o que deu certo nessa aula, não necessariamente daria certo em outro contexto, isso é bastante relativo". A maturidade ao tratar de questões próprias ao contexto em que estão inseridas segue visível nos excertos seguintes, em que as participantes propõem algumas questões que podem e precisam ser modificadas pelos docentes observados:

> [5] Em conversas informais com a professora em questão, ela nos revelou que ensinar Inglês é bem "fácil", pois a escola não cobra nada a esse respeito, mas segundo ela, com o Português é diferente, pois a escola cobra "resultados". Em outra ocasião ela nos falou que não seria legal que nós trabalhássemos músicas nas nossas regências, pois segundo ela, os alunos fazem a maior "algazarra" e não aprendem nada, mas não foi isso que ocorreu em nossas regências. Então, pelo que sabemos desta professora, poderíamos dizer que todos os problemas que ocorrem em sua sala de aula são decorrentes da falta de domínio dela com o Inglês, e também *devido ao modo problemático, sem compromisso, como ela vê o ensino de Língua Inglesa, e percebe-se isso, claramente, quando ela diz que é "fácil" ensinar Inglês, pois a escola não cobra "resultados"*. Dado o exposto, pode-se inferir que *as nossas atitudes como professores estão diretamente relacionadas com a nossa consciência, com as nossas concepções do que seja o ensino da língua estrangeira ou da importância que a mesma tem na vida do nosso aluno*. (RES Mariane)

> [6] Sabemos que *ainda predomina a velha forma de dar aula, na qual o professor fala e o aluno escuta*, sem fazer perguntas, mas hoje, a nova forma de fazer o ensino-aprendizagem, *o professor e o aluno têm que andar de mãos dadas, sempre trocando informações e conhecimentos, enfim aprendendo juntos*. Como dizia Paulo Freire: ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. (RES Mariane)

> [7] Entendo que o *professor não pode somente escolher o conteúdo*, ou atividade para ministrar *sem antes pensar na realidade dos alunos*, bem como, *nos motivos e objetivos dessa prática*, e ainda mais após essa intervenção, *refletir sobre os resultados dessa prática de maneira a reconstruí-la a fim de melhorá-la*. (RES Eva)

Tais excertos demonstram o quanto as participantes da pesquisa estavam preparadas e se mostravam familiares com a sua profissão quando adentraram as salas de aulas para a observação no estágio supervisionado. Sua maturidade em relação à profissão pode ser melhor percebida, ainda, quando elas estão no lugar de regentes das aulas no estágio:

> [8] Então eu entreguei os exercícios que estavam cortados aos alunos para que estes os colassem em seus cadernos e respondessem as atividades em cinco minutos, desta forma eu não perderia muito tempo com eles ainda copiando. [...] Esta aula eu planejei e realizei por meio de projetos de estudos, os quais continham um tema central que fosse do interesse da turma, que estivesse de acordo com os seus níveis de maturidade e, principalmente, que fossem além da língua propriamente dita, para que tivessem significado para os alunos ou ainda que pudessem proporcionar a eles um acréscimo cultural. (RES Kelly)

Podemos perceber que, antes mesmo da aula, Kelly, ciente do número de alunos e do tempo insuficiente, foi capaz de planejar atividades em que poderia melhor aproveitar o tempo disponível para os alunos e demonstrou grande preocupação em trazer temas relevantes, ou seja, de acordo com os interesses e a maturidade dos alunos, buscando algo mais do que somente o aprendizado linguístico. Suas preocupações com a qualidade do ensino seguem na descrição e análise de sua aula no estágio; dessa vez, preocupada, também, em causar uma boa impressão nos alunos – ao mudar suas expectativas de somente aprender gramática – para um ensino que fornecesse a eles, também, um "acréscimo cultural".

Sua vontade de melhorar o histórico de ensino naquele contexto pode ser ainda percebida pela motivação que demonstra ao querer chamar a atenção dos alunos, ao querer que eles voltem a ver o ensino da língua inglesa como produtivo. Podemos perceber que a professora-monitora inclusive utilizou-se de atividades lúdicas para

motivar os alunos para a aula e entusiasmá-los para o próximo encontro, como podemos observar nos excertos seguintes:

> [9] Deste modo, os alunos foram motivados a se comunicar em LE em momentos diversos das aulas, através de atividades lúdicas realizadas no início do período, como forma de motivação para a aula que iniciava e, no final, para deixar os alunos ansiosos pelo próximo encontro ou ainda como forma de fixar um conteúdo ou vocabulário novo. A escolha desse tipo de atividade para os momentos de speaking é baseada na necessidade de fazer com que os alunos sintam-se a vontade para expressar-se em uma língua estrangeira, ou seja, é necessário que se estabeleça um clima de confiança na sala para o uso da LE. (RES Kelly)

> [10] Assim, de acordo com os princípios dessa abordagem, a meta das minhas atuações, foi tornar os alunos comunicativamente competentes, de modo a serem capazes de usar a língua dentro de um contexto social, por isto, a gramática foi ensinada de modo indutivo e procurei falar na língua alvo durante o maior tempo possível nas aulas, utilizando de mímicas, gravuras e outros elementos visuais para auxiliar o entendimento dos alunos, assim como a própria língua materna. Tentei quebrar o paradigma existente na maior parte das escolas regulares, de que a gramática é o centro das atenções no ensino de língua estrangeira, uma vez que, como já me referi anteriormente, o mais extraordinário em aprender uma nova língua é a comunicação. (RES Mariane)

Eva também demonstra grande maturidade ao adentrar aquele contexto, por meio de suas preocupações e observações acerca de como poderia ter agido para privilegiar mais a habilidade de *speaking*, embora reconheça que, de certa forma, esta habilidade foi abordada pela professora regente.

> [11] Algo que poderiam ter explorado mais seria a habilidade de *speaking* dos alunos, porém acredito que para isso deveria estar trabalhando com eles a mais tempo de maneira a construir um vocabulário, o que daria base fazer algum jogo, dinâmica. Acredito que a repetição era o que poderia ser feito em uma aula tão curta, uma hora de duração, isso como maneira e apreensão do novo conteúdo. Mas por outro lado, a parte em que eles deveriam entrevistar os colegas, de certa forma, contemplou essa habilidade. Não foi possível observar o desempenho de todos os alunos no momento da entrevista, mas os alunos que consegui acompanhar estavam fazendo as perguntas em

> português, então eu falei que a intenção era falar em inglês, caso contrário a atividade não serviria para nada. Falei isso em voz alta também para que todos ouvissem. (RES Eva)
>
> [12] Os alunos tiveram bastante facilidade na parte mais fácil da atividade, porém na parte mais complexa eles solicitavam a minha ajuda o tempo todo. Mesmo com a complexidade da atividade eles continuavam tentando fazer a tarefa. Percebi que as atividades mais complexas motivam os alunos, uma vez que são desafiadoras para eles. As aulas nas duas turmas foram boas, porém acredito que eu poderia ter explorado mais a habilidade de speaking, ao invés de apenas pedir para que escrevessem frases no quadro, eu deveria ter pedido para que criassem frases e falassem para todos na sala ouvirem. Porém, o tempo de 1 hora é realmente muito curto para que todos os alunos falassem em sala. Além disso, eu deveria ministrar o conteúdo em uma média de 3 aulas por turma, pois a professora pediu para que eu concluísse o conteúdo nesse período para que ela aplicasse a avaliação. (RES Eva)

No excerto número 12, podemos verificar que a professora-monitora continua reconhecendo ainda suas falhas acerca do trabalho com o *speaking* e a falta de oportunidade para que os alunos pudessem criar as suas próprias frases e dizê-las para a turma. No entanto, reconhece o tempo como principal entrave para esse problema, o que sugere que, em outras ocasiões, poderá lidar melhor com a situação. Outro aspecto importante, relacionado a esse excerto, diz respeito à percepção de que as atividades mais complexas são as que mais motivam os alunos a aprender, por instigá-los a pensar e se constituírem como um desafio para eles. Essa percepção está relacionada à motivação dos discentes para realizar a atividade e ao número de vezes em que a professora-monitora foi solicitada para ajudá-los. Podemos perceber que ela se reconhece como uma pessoa que pode trazer atividades desafiadoras para os alunos e instigá-los a realizar as atividades, mas que, no momento da aula, precisa se colocar em uma posição de colaboradora no processo de aquisição, de ensino e aprendizagem, e não na posição de transmissora de conteúdos prontos que precisam ser assimilados pelos alunos. Consideramos esses comportamentos como um dos primeiros indícios de desenvolvimento do pensamento crítico nas discentes pesquisadas. Posteriormente, verificaremos outros.

Mudando agora um pouco o foco de nossa discussão, abordaremos, neste momento, uma das questões que nem sempre é fonte de preocupação e que costuma ser ignorada durante a formação docente: os aspectos emocionais e as características pessoais que precisam estar presentes nos futuros docentes. Desde há muito tenho percebido que a aquisição do gênero profissional passa por um amadurecimento emocional e pelo desenvolvimento de habilidades para lidar com as frustrações próprias de sala de aula, conforme já mencionado. Creio que, munidos dessas habilidades, ou ao menos cientes da necessidade de investimento nelas, os futuros professores poderão adquirir competências suficientes para lidar com a sua profissão com maior segurança e autonomia e poderão, assim, reconhecer-se como verdadeiros professores. Acredito também que grande parte da solidão pedagógica (PESSOA, 2002), enfrentada por muitos docentes, é fruto de uma formação deficitária, que não investe no desenvolvimento de profissionais com autoconfiança e autoestima suficientes para agir colaborativamente, para se colocarem na posição de parceiros e para contribuir com experiências ou compartilhá-las com seus colegas de profissão. A esse respeito, trazemos os seguintes excertos que podem demonstrar indícios de que as professoras-monitoras pesquisadas tiveram oportunidades de uma formação mais elucidada em relação a esses aspectos:

> [13] No Ceclla, comecei a testar coisas diferentes, métodos, *adquiri confiança* para ministrar aulas, e acima de tudo a experiência em sala de aula. (Q1 Eva)
>
> [14] E enquanto os acadêmicos que não participaram do Ceclla estavam tendo sua primeira experiência em sala, *nós chegamos ao estágio seguros, capazes de projetar uma aula e desenvolvê-la de maneira satisfatória e nos comportando como verdadeiros professores*. (Q1 Eva)
>
> [15] O Ceclla é muito importante para a nossa formação inicial, pois permite fazer relação entre as teorias estudadas e a prática na sala de aula. Além de nos *ensinar a ter autoestima para assumir uma postura confiante diante dos nossos alunos*. (Q2 Mariane)

> [16] No decorrer das minhas práticas, ao longo do curso, procurei incansavelmente me apropriar das teorias e metodologias adequadas ao objetivo que desejava alcançar, além de observar cada turma com a qual trabalharia, com o intuito de promover a eles um ensino mais motivador e de despertar-lhes o interesse pela Língua Inglesa. Dessa busca *surgiram bons resultados, como se fosse uma árvore que plantei e colhi os frutos, hoje, posso afirmar com orgulho que consegui atingir grande parte dos meus ideais no ensino de línguas, certamente não consegui atingir a todos os alunos, mas espalhei as sementes e percebi que muitas estavam germinando*. (RES Mariane)

> [17] Enfim, toda esta experiência de práticas pedagógicas, e de aluna dentro do centro universitário, me transmite *uma sensação de tarefa cumprida, de crescimento profissional e acima de tudo pessoal, de aperfeiçoamento e mérito pelo meu próprio esforço* [...] Com certeza este não é o fim do caminho, é a apenas uma pequena mudança de rumo para uma caminhada que recém se inicia. (RES Kelly)

A partir das falas das participantes, podemos perceber o desenvolvimento da confiança necessária para assumir uma sala de aula e de uma autoestima que as levou, posteriormente, a desenvolver um senso de pertencimento àquele contexto e uma maior segurança, bem como a agir com mais maturidade e autonomia ao lidar com os problemas do dia a dia da profissão, conforme já demonstrado nos excertos anteriores. Tais características podem ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento de outro aspecto, a capacidade de confiar nos colegas e de agir colaborativamente, conforme podemos verificar nos excertos seguintes:

> [18] Nós do CECLLA somos uma família e por isso *melhorou muito a minha interação com todos* porque *fazemos parte de um único grupo* e sempre fazemos reuniões, festinhas e trocamos ideias sobre aspectos da nossa sala de aula. (Q2 Mariane)

> [19] *Troco experiências, posso contar com a colaboração dos colegas* no sentido de me *ajudar em aspectos que não tenho segurança*; conto com uma vivência profissional e isso tem desenvolvido em mim *a capacidade de conviver de maneira sociável* e a capacidade de saber lidar com as situações que envolvem o dia a dia da profissão. (Q1 Eva)

> [20] Por conta mesmo das minhas experiências enquanto professora-monitora do Ceclla, é que *surgiu a ideia de colaborar com outros professores de escolas públicas e compartilhar o que tenho desenvolvido nas aulas do projeto*. Assim, *gostaria de transmitir minhas vivências e trocar experiências, bem como vivenciar outras experiências e refletir com professores de um novo contexto* para mim que é a escola pública. (TCC Eva)
>
> [21] É muito importante compreender o quanto é necessário investir em uma educação de qualidade e *investigar como isso tem retorno para as pessoas que se dispõem a mudar suas condições primárias* a fim de estarem aptos a mudar a realidade de um lugar no que diz respeito à educação. (TCC Kelly)

A partir desses excertos, podemos perceber o quão importante as professoras-monitoras consideram as experiências de poder colaborar e trocar experiências com os colegas e com outros professores. Com base no exposto, é possível afirmar que as experiências vividas no projeto Ceclla podem ter gerado a formação de um grupo de professores que, por terem participado de uma comunidade de prática (ROCHA, 2013), em vez de se isolarem em suas salas de aula, estarão abertos a construir um modelo de escola mais colaborativo. Professores com esse entendimento acerca dos processos educacionais estarão mais dispostos a abrir as portas de suas salas de aula para deixar outros professores assistirem suas aulas e, a partir daí, refletirem colaborativamente, trocarem vivências e contribuírem para as práticas uns dos outros. Desse modo, é possível que estejam dispostos a construír um novo ambiente escolar, no qual as disciplinas não mais estejam divididas em blocos, delimitadas nas diferentes salas de aula com seus respectivos cinquenta minutos de duração, e os professores não mais se vejam solitários em sua lida diária (PESSOA, 2002).

Talvez ainda não estejamos falando de profissionais que são humildes o bastante para não mais se colocarem na posição de detentores e transmissores, mas de coconstrutores do conhecimento. Tais profissionais, espera-se, advogarão em favor de uma educação que não considere os papéis dos professores e alunos como dicotômicos e estruturados em uma determinada relação de poder, mas que trate

os estudantes como parceiros em busca do desenvolvimento mútuo e engajamento com vistas à modificação da sociedade como um todo.

Formação do profissional reflexivo e desenvolvimento do pensamento crítico

Para prosseguir a discussão, trouxemos alguns exemplos de excertos com base nos quais poderemos demonstrar a capacidade das participantes de compreender a educação em um sentido mais abrangente e emancipador, considerando seus papéis na formação de cidadãos capazes de pensar criticamente e entender os processos de opressão de que são vítimas e, a partir desses entendimentos, intervir em suas comunidades com vistas a transformar nossa sociedade em uma mais justa e igualitária. A esse respeito, no entanto, é preciso considerar algumas outras questões que devem ser tratadas quando lidamos com a formação de profissionais reflexivos e com o desenvolvimento do pensamento crítico.

Digo isso por entender que há muitas questões envolvidas na formação desses profissionais, tais como as capacidades discutidas anteriormente (autonomia, senso de responsabilidade e pertencimento, construção de uma base emocional sólida e coerente com os desafios da profissão e desenvolvimento das habilidades colaborativas nos futuros docentes) e outras que estão relacionadas a um macrocosmo do qual nossa sociedade e, por consequência, nossas escolas e modelos educacionais são parte inseparável. Busco, aqui, pontuar que, apesar de tentarmos nos formar como profissionais reflexivos e críticos, capazes de pensar nossos papéis formativos para além dos muros da escola e de sermos conscientes dos problemas sociais e educacionais de uma escola que dissemina a ideia de um ensino supostamente neutro, reconhecemos que a verdadeira mudança nos paradigmas educacionais deve estar atrelada a uma mudança no nosso modo de conceber a própria sociedade em que vivemos. Nesse sentido, concordo com Elliot (1993 *apud* Kumaravadivelu, 2001, p. 538 e 539), ao pontuar que “uma pedagogia significativa não pode ser constru-

ída sem uma interpretação holística das situações particulares e sua qualidade não pode ser melhorada se não melhorarmos as situações particulares como um todo".

Assim, diante do que poderemos constatar a partir de agora, afirmamos que nossos objetivos, quando nos propusemos a desenvolver o projeto Ceclla e, posteriormente, quando nos dispusemos a investir na formação de professores reflexivos e no desenvolvimento do pensamento crítico, foram atingidos. Contudo, ainda falta sabermos a quais condições de trabalho tais profissionais estarão expostos e se tais condições fornecerão a eles ao menos alguns dos subsídios necessários para que possam desenvolver um projeto de ensino e aprendizagem condizente com os pressupostos de um ensino emancipador e voltado para a construção da igualdade e da justiça social. Voltaremos a esse assunto mais adiante. Passemos, agora, às análises e discussões sobre os indícios de desenvolvimento do pensamento crítico e formação reflexiva crítica pelas participantes do estudo.

Nos excertos que seguem, podemos observar que tanto Mariane quanto Kelly e Eva saíram da universidade conscientes e munidas da capacidade de pensar criticamente o papel da escola e de se verem como agentes importantes na construção e transformação de nossa sociedade.

> [22] *Poder dar aos menos favorecidos condições de disputar em pé de igualdade com a elite.* Então como hoje vivemos em um mundo em que saber uma segunda língua é algo de muita importância, que abre muitas portas, permite conhecer novos países, novas culturas, novas pessoas, fornece ao falante status social, boas oportunidades de emprego e etc... *Pode-se dizer que o ensino de Inglês tem grande contribuição para a redução da desigualdade social e a escola pública precisa de bons professores para que esta contribuição social se efetive de fato.* (Q2 Mariane)

> [23] Então, hoje nem de longe penso em Direito, quero mesmo é ser uma boa professora de línguas, viajar para o exterior, aprender outras línguas além do Inglês, ser muito feliz e *poder fazer a diferença na vida de muitos alunos.* (Q2 Mariane)

> [24] Assim, quando eu entrei, estava muito neutra quanto ao meu objetivo neste curso, apenas entendia que estudaria, pegaria o diploma e iria exercer a minha profissão. Mas *graças a Deus consegui mudar a minha concepção a respeito do papel que uma pessoa realmente deve exercer ao fazer um curso tão importante como esse*. Tal mudança ocorreu a partir do momento em que eu tive o real contato com meu futuro espaço de trabalho, fiquei admirada, pois realmente aprendemos sobre um sistema perfeitamente estruturado, que é a escola, e aprendemos a nos portar dentro deste sistema, mas na prática *a minha concepção de um modelo "perfeitamente estruturado" foi por água abaixo*, então *comecei a entender que eu preciso fazer o melhor pelos meus alunos, pois eu tenho em minhas mãos a capacidade de destruir ou melhorar a vida dos meus alunos de acordo com a forma que eu exercer o meu trabalho*. E com certeza *quero mudar a realidade deles e os ajudar a se verem como pessoas tão capazes para fazerem o que querem como qualquer outra pessoa*. Assim o meu foco agora é fazer mestrado na área de formação de professores e aprendizado de língua inglesa, crescer profissionalmente dentro desta área e ajudar os meus futuros colegas de profissão, ao final deste trajeto. *Estou muito feliz e empolgada com o que quero para a minha vida*. (Q2 Kelly)

> [25] O curso de licenciatura não é como outros, pois aqui, longe de lidar com coisas materiais, *estamos lidando com vidas que necessitam ser instruídas para fazer a diferença na vida de outras pessoas, mas que para isso precisam primeiro ter suas concepções de educação mudadas*. (TCC Kelly)

> [26] Isso realmente não tira meu entusiasmo. Pois, *acredito também em superação, uma vez que a minha vida toda lidei com isso, tendo que me superar a cada dia para alcançar meus objetivos*, e dentro das possibilidades e oportunidades que tinha ou das que não tinha, consegui fugir à regra. Negra, filha de pais pobres, aluna de escola pública. Minha vontade de vencer foi maior. Não me vangloriando, pois me sinto entristecida com o fim que outras amigas tiveram. Sou uma exceção, pois a maior parte das minhas colegas ficaram grávidas e não conseguiram terminar o segundo grau. *E é com essa garra que quero ir para escola, acreditando nos meus alunos, levando a minha história de superação através da educação*. (RES Eva)

Podemos perceber, por meio da análise dos textos, o quanto as participantes se mostraram convictas do papel primordial da educação enquanto chave que abre as portas para a maior igualdade de oportunidades. Todavia, podemos notar que ainda carregam consigo uma visão que julgamos um tanto quanto imatura dos processos

envolvidos na educação formal: a visão de que ela pode mudar a sociedade, sem que esta mude junto com a educação. Nas palavras das professoras-monitoras, podemos perceber que elas entendem que, assim como elas próprias, que estão vivenciando certa ascensão social por meio da educação formal que tiveram e por meio do aprendizado da língua inglesa, seus alunos, caso tenham as mesmas oportunidades, poderão também ascender socialmente: “o ensino de inglês tem grande contribuição para a redução da desigualdade social e a escola pública precisa de bons professores para que esta contribuição social se efetive de fato”, “quero mudar a realidade deles e os ajudar a se verem como pessoas tão capazes para fazerem o que querem como qualquer outra pessoa”, “é com essa garra que quero ir para escola, acreditando nos meus alunos, levando a minha história de superação através da educação”. Ou seja, elas ainda não demonstram maturidade suficiente para entender que fazem parte de um número pequeno de pessoas que, contrariando as estatísticas, conseguiram vencer algumas das grandes barreiras econômicas e sociais para chegarem ao ensino superior.

Quanto a esse aspecto, eu mesma, enquanto professora formadora, não consigo vislumbrar melhor alternativa no momento do que fazer com que os alunos acreditem no poder da educação e invistam nos estudos para poderem melhorar suas condições econômicas e sociais. No entanto, creio que, mesmo motivando os alunos a investirem na superação dos obstáculos, as futuras professoras podem, ao mesmo tempo, abordar este assunto de forma a não termos uma visão inocente do tema. Assim, penso ser possível ainda acreditar na escola como meio de ascensão social, mas somente a partir do momento em que esta seja, também, considerada espaço de conscientização acerca do seu próprio modelo alienante, meritocrático e excludente. Afirmo isso por acreditar que, a partir do momento em que os alunos souberem que os saberes valorizados nos ambientes escolares – e a própria cultura valorizada em seus corredores – foram determinados pela classe dominante para atender aos seus interesses, eles terão formadas as bases para reconstruírem esse modelo ou, então, conscientizarem-se de que os fracassos dos que não conseguem se sobressair nesse sistema não são, na realidade, seus, mas sim frutos de um sistema

opressor e desigual de competição que somente privilegia aqueles que já trazem consigo o capital cultural exigido pela escola (DUBET, 2008).

Retornando às análises dos excertos, as participantes continuam suas pontuações e reflexões em seus relatórios de estágio e trabalhos de conclusão de curso mencionando *como* os professores podem intervir de forma mais significativa nas vidas dos seus alunos, objetivando mudar as condições sociais de que são vítimas:

> [27] Acredito que não tenha sido apenas a minha vontade, mas uma soma disso com alguns professores que conseguiram me passar esse desejo de ir além. Penso que o *professor precisa assumir o papel de conscientizador, procurar despertar nos alunos o interesse pelo aprendizado,* sendo esse um passaporte para a vida, a vida fora da escola, o mercado de trabalho, as relações interpessoais marcadas pelo *respeito mútuo, o respeito às diferenças, dentre outras questões*. Enfim, *o professor, a escola, a família, a sociedade como um todo precisam dar condições para que esse aluno se desenvolva quanto ser humano.* (RES Eva)

> [28] O desenvolvimento da capacidade de pensar e repensar nossas próprias práticas com vistas a mudanças que possam melhorar o aprendizado dos nossos alunos, isso por meio de uma tomada de consciência do que está atrás de nossas ações, ou seja, que teorias embasam essas ações. Percebemos ainda a importância de o profissional estar preocupado com seu próprio desenvolvimento e crescimento dentro da profissão, ele precisa estar comprometido com seus alunos e com o aprendizado destes, este seria um dos primeiros passos para uma autoavaliação e crítica sobre sua ação. (TCC Eva)

> [29] A escola é um ambiente onde é possível observar os desafios e responsabilidades do ofício do professor, pois *há muitos problemas que interferem no rendimento escolar dos alunos, dentre eles está a questão social*. O Estágio supervisionado serviu para que tenhamos uma base de observação do nosso futuro ambiente de trabalho e para que possamos *ter real consciência dos problemas e desafios do nosso ramo profissional*. Através das experiências adquiridas, entendemos que é necessário firmarmos um conceito de que *a escola jamais deve ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais, mas sim um espaço de promoção de uma educacional humanitária.* (RES Kelly)

A partir desses excertos, também podemos perceber que as participantes depositam, nos ombros dos professores, a enorme tarefa de mudar a vida de todos os

seus alunos. Acredito que todo esse entusiasmo é muito bem-vindo, visto que elas sabem de suas responsabilidades para com seus alunos e estão dispostas – e bem mais que isso, muito motivadas – a se engajarem nessa empreitada. No entanto, devemos pontuar aqui que ainda falta a essas profissionais, para que não desanimem nas suas lutas assim que se depararem com as muitas condições adversas presentes nas escolas, um contato mais prolongado com o contexto escolar e que este esteja apoiado em outras vivências colaborativas e investigativas.

Penso que um modelo de formação continuada desenvolvido dentro das escolas com o envolvimento de toda a comunidade escolar ou, quem sabe agora, um modelo de escola mais aberto às novas propostas que estão nascendo nos meios acadêmicos seria de grande valia para podermos, ao mesmo tempo, apoiar as iniciativas dessa nova leva de profissionais, os quais, ainda que timidamente, chegam aos contextos educacionais, e realmente fomentar um modelo de educação mais condizente com nossas necessidades de construção de justiça social e igualdade de oportunidades. Continuemos nossas análises, agora examinando os últimos excertos selecionados para este estudo:

> [30] Entendo o professor crítico e reflexivo como alguém que antes de assumir um método, por exemplo, como é comum nos cursinhos de língua, *reflete e assume uma postura crítica sobre aquilo e pode até seguir a risca, o método, pela necessidade do emprego, mas que não é um bonequinho mandado e percebe os efeitos tanto positivos como negativos daquele determinado método*. Mas isto foi apenas um exemplo, pois ser um professor crítico e refletivo vai muito além disto, pois acredito que seja aquele professor que *entende dos processos políticos do sistema educacional e luta contra aquilo que acha que é injusto*. (Q2 Mariane)

> [31] Para mim o professor reflexivo crítico é aquele que *olha a sala de aula e a vê como uma oportunidade de transformação de vidas, é aquele que vê os alunos não só como um absorvedor de conteúdo, mas como ser humano e busca a melhor forma para ajudá-los a crescerem, é aquele que ouve os alunos e vê a mudança em suas vidas, e que adapta o contexto de ensino as necessidades destes*. O que expressei acima é o que percebo na minha prática, *aprendi a agir desta forma, não apenas através de teorias, mas através do contato sincero com os meus alunos*, quando estou com meus alunos, não me comporto como uma pessoa que está em um nível superior a eles e nem mantenho

uma relação totalmente profissional, pois *acredito que nós professores aprendemos muito mais com os nossos alunos do que eles conosco*, já que o perfil dos alunos atualmente está mudando graças aos recursos midiáticos e a facilidade de obter informação, fazendo com que *os alunos estão até muitas vezes a frente do professor na questão do conhecimento*, conhecimento este que às vezes vem de forma implícita, mas que acontece. (Q2 Kelly)

[32] Ser professor é ser responsável e *ter compromisso com os alunos é pensar que estamos trabalhando com vidas e que isso é algo muito sério*. Ser professor é *fazer a diferença na vida de alguém*. O professor *deve ter consciência de seu papel como agente de mudança e que ele deve despertar nos alunos o desejo de fazer a diferença*. Entendo o professor critico reflexivo como sendo aquele que *investiga sua própria atuação, isso quer dizer, o professor que procura entender sua prática a fim de melhorar sua atuação em sala de aula*. (Q2 Eva)

A partir dos últimos excertos contendo as palavras das participantes, podemos perceber que elas compreendem o professor crítico como aquele que leva em conta que os professores são responsáveis diretos pela mudança na vida dos seus alunos e pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Neles podemos perceber, ainda, que as participantes consideram como professores críticos aqueles que não demonstram uma visão inocente acerca das metodologias de ensino, corroborando as palavras de Prabhu (1990), e consideram o ambiente de sala de aula como aquele em que professores e alunos trocam experiências e aprendem uns com os outros. Ademais, podemos verificar que as participantes estão conscientes do papel ativo que o professor deve ter em relação às responsabilidades com seus alunos e, principalmente, em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. Isso vai ao encontro do que antes pontuamos acerca de um modelo de professor reflexivo autônomo, em contraposição ao modelo tecnicista de formação em que os professores agem como se estivessem esperando que as soluções de seus problemas pudessem ser obtidas por meio de fórmulas milagrosas receitadas por pesquisadores fora do seu contexto de ensino.

Após essas discussões, cremos ter chegado ao final de nossas análises, para este estudo ao menos. Passemos agora a algumas considerações que precisam ser feitas para podermos concluir, ainda que momentaneamente, nossas reflexões.

Algumas considerações

Este estudo teve como objetivo inicial trazer à tona alguns dos alcances do projeto Ceclla no que diz respeito a um modelo de formação docente que considere aspectos importantes da formação inicial, geralmente ignorados durante ela. Assim, visando responder à pergunta de pesquisa, procurei observar quais aspectos inerentes ao ofício de professor, em um sentido mais amplo da profissão, foram internalizados pelas participantes e puderam ser diagnosticados por meio de suas palavras e práticas durante o estágio supervisionado, bem como observar quais ainda carecem de maior tempo de trabalho, experiência, reflexão e maturidade para serem adquiridos.

A partir dos dados que nos propusemos a analisar e discutir, podemos dizer que os principais ganhos para as participantes deste estudo, no que diz respeito ao modelo de formação que sonhamos para nossos futuros professores, foram relacionados ao amadurecimento profissional que elas demonstraram quando adentraram as salas de aula para realizar suas práticas no estágio supervisionado. Conforme já pontuado, devido às suas experiências prévias no projeto, as discentes já chegaram ao contexto de escola pública cientes dos seus papéis enquanto professoras, demonstrando capacidades de avaliar tanto as práticas e os comportamentos dos professores regentes quanto os seus próprios e, mais que isso, foram capazes de refletir conscientemente sobre suas práticas e de intervir com responsabilidade nos contextos em que atuaram, visando ao melhor aproveitamento dos seus alunos. Em relação a esses aspectos, podemos afirmar que as participantes demonstraram ter autonomia, segurança, autoconfiança, autoestima e capacidade de agir colaborativamente quando foram expostas ao estágio e às salas de aula das escolas públicas, demonstrando maturidade e senso de responsabilidade naquele contexto, o que as permitiu refletir acerca das suas carências e propor soluções conscientes, plausíveis e possíveis aos problemas enfrentados.

Em relação à formação reflexiva e crítica das participantes, apesar de não poder ter observado uma visão menos ilusória de escola, tal qual bem pontuam Vasconcellos (2003) e Dubet (2008) nos seus discursos e em suas práticas, creio que os aspectos

até então elaborados por essas profissionais são condizentes com um modelo de formação profissional que melhor atenda às necessidades das nossas tão carentes escolas brasileiras. Faço tal afirmação por considerar que as bases para a reflexão e o desenvolvimento de uma forma de pensar que privilegie a criticidade e o espírito investigativo estão presentes em seus discursos. Essas bases servirão a um futuro desenvolvimento profissional que as impulsionará, cada vez mais, a desvelar todos os múltiplos aspectos relacionados à educação e ao desenvolvimento humano em geral. Assim como já pontuado, no entanto, creio que suas formações profissionais, e a minha inclusive, ainda carecem de maiores relações colaborativas e investigativas para que frutifiquem e para que possamos, cada vez mais, contribuir de forma duradoura e contínua para a mudança qualitativa não só dos ambientes escolares, mas da nossa comunidade imediata também e, quiçá, do contexto social amplo que nos cerca.

Apesar de termos conseguidos grandes avanços após a implantação do projeto Ceclla e da mudança de foco nas nossas práticas de formação docente, há ainda questões que não foram abarcadas, apesar de já começarem a despertar nosso interesse de intervenção. A esse respeito, gostaria de retomar algumas das questões que Kumaravadivelu (2001) nos propõe ao final de seu texto. Se os aprendizes, professores e professores formadores inseridos na era da pedagogia pós-método têm papéis ativos a desempenhar na implementação dessa pedagogia, de que forma estes participantes podem colaborar uns com os outros? E como os seus objetivos diferentes e possivelmente conflitantes podem ser reconciliados de forma a beneficiar a todos?

Para tentar responder, ainda que de forma rudimentar a este questionamento, acredito que, em uma pedagogia pós-método, o próprio conceito das palavras "aprender" e "ensinar" precisam ser revistos, assim como os conceitos de aluno e professor e, principalmente, o de conhecimento. Comecemos por repensar a palavra "conhecimento": é esta ligada a questões retrospectivas ou prospectivas? Ou seja, o conhecimento deve ser priorizado somente em relação à aquisição de competências para compreender o histórico e desenvolvimento de algo que já foi realizado? Ou está relacionado também

a competências para criar, inventar e construir o inédito – e, assim, a habilitar os seres humanos a darem um passo à frente em relação ao que já está pronto?

Tais questionamentos, dependendo de como os respondemos, irão nos levar a rever os demais conceitos, como ensino e aprendizagem, professor e aluno. Assim, caso consideremos conhecimento somente enquanto competência para tratamento e compreensão de questões passadas, poucas serão as chances de reconciliação dos objetivos conflitantes dos alunos, professores e professores formadores, já que, aos alunos, caberá a tarefa de aprender ou memorizar algo e, aos professores, de ensinar esse algo, dinâmica na qual o "algo a aprender" e o "como aprender o algo" poderão continuar para sempre sendo o principal entrave nesse processo.

No entanto, a partir de uma visão de conhecimento que leve em consideração a aquisição de competências e habilidades para agir no mundo, para modificá-lo, para recriá-lo quando da invenção e construção não somente de novidades tecnológicas, mas também de novas formas de ser e fazer nossa sociedade, ou seja, a partir de uma visão prospectiva de conhecimento, todos nós – alunos, professores e formadores de professores – temos interesses em comum. Nossos objetivos poderão ser os mesmos, e, assim, não mais haverá tanta distinção e separação de papéis e tarefas a desempenhar. Com base em uma visão prospectiva de conhecimento, todos nos colocaremos na posição de inventores e, portanto, de aprendizes e coconstrutores do novo, trabalhando para descobrir o mundo, não somente no que ele já é, mas principalmente no que ainda poderá vir a ser – e, para isso, precisa ser reconstruído, repensado, redescoberto, recriado e reinventado conjuntamente. Nesse sentido, seremos todos, em um só tempo, professores, alunos, formadores e, em suma, sujeitos de transformação.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Por relações colaborativas entre universidades e escolas. *In:* CRISTÓVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (org.). *Enfopli*: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina: s.n., 2005. p. 19-22.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. *In:* MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 243-256.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quartely*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores*: questões fundamentais. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

LIMA, P. E; LUDWIG, C. R; ROCHA, D. C. A.; SOUZA, N. N. (org.). *Projeto Ceclla*: a formação inicial docente e a extensão fomentando a pesquisa na sala de aula de línguas estrangeiras. 1. ed. Charleston: Amazon Digital Services, 2016. V. 1.

MARTINI, F. F. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. *In:* MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 133-158.

MEDRADO, B. P. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. *In:* MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 151-169.

PESSOA, R. R. *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. 2002. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

PRABHU, N. S. There's no best method – why? *Tesol Quartely*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. *In:* MEDRAD, B. P.; REICHMANN, C. L. (org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: UFPB, 2012. p. 106-132.

ROCHA, D. C. A. Formação profissional, prática e reflexão dos professores-monitores do Ceclla UFT: uma experiência de sucesso na formação inicial de professores de línguas. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL, 8.; INSTITUTO DA ABRALIN, 21., 2013, Natal. *Anais* [...] Natal: Abralin, 2013. p. 287-296.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1992.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 7-12.1992.

VASCONCELLOS, C. S. Para *onde vai o professor?* resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers*: a reflective approach. Cambridge: C.U.P, 1991.

PARTE 2

Ensino e aprendizagem de línguas: tecnologia, avaliação e diretrizes

CAPÍTULO 9

“Aprender sem fronteiras”: experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa

Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU

I have dreams, who doesn’t?!
One of them is traveling to many places
and my motivation to learn English is that
I can go to these places and communicate,
learn about other cultures, societies
ways of thinking and meet different people.
And this language will help me.

Considerações iniciais

“Eu tenho sonhos, quem não tem”? Enunciados como este, de um aluno inscrito no Inglês sem Fronteiras (IsF),[1] mostraram-se recorrentes e regulares entre os estudantes brasileiros ao se referirem à língua estrangeira e nos estimulam à escritura deste texto. Gostaríamos, a partir de nossa prática docente, de chamar a atenção para alguns aspectos que pulsam no ensino e aprendizagem de línguas: ao abordar língua, motivação, cultura e sociedade no relato de sua experiência de aprendizagem de língua inglesa, o aluno deixa transparecer sua expectativa de aprender inglês, suas crenças de que aprender inglês é aprender sobre outras

---

[1] Site oficial do programa: http://isf.mec.gov.br/

culturas, outras sociedades e modos de pensar e a crença de que aprender inglês possibilita conhecer diferentes pessoas. Ao realçar seu sonho de viajar, sobressai uma grande expectativa: "esta língua irá me ajudar".

O estudo que ora propomos ancora-se na Linguística Aplicada, mais centradamente nos estudos de experiências (CONCEIÇÃO, 2006; DUFVA, 2003; DEWEY, 1938; MICCOLI, 2006, 2007, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2011), crenças (BARCELOS, 2001, 2006; HOSENFELD, 2003; NHAPULO, 2013; PERINE, 2013; WOODS, 2003) e expectativas (BERNAT; GVOZDENKO, 2005). Dedicar-se à Linguística Aplicada é pensar o ensino e aprendizagem de línguas em um contexto maior, ou seja, em termos de sociedade. Nesse contexto que nós estamos vivendo, o contexto de globalização, países estão investindo pesadamente nessa questão. Então, temos que perguntar: "para que a sociedade brasileira precisa que seus cidadãos tenham acesso às línguas?" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7). Isso é uma questão de geopolítica. Se o Brasil precisa de línguas, temos que pensar nessa questão. Uma vez estabelecida a prioridade, devemos perguntar: "qual a maneira melhor, quais os métodos a serem usados?" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 7). Para Rajagopalan (2003), é preciso atrelar, cada vez mais, política linguística e ensino de línguas. Há que se pensar o ensino de línguas desde a abordagem até a metodologia a ser adotada em função da política linguística vigente no país.

Segundo Celani (2000), tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da Linguística Aplicada no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

Nosso contexto investigativo é o IsF, um programa do governo federal que, acompanhando o processo de internacionalização das universidades públicas brasileiras, visa, mediante a oferta de cursos gratuitos de inglês, a preparação dos alunos para participar do programa de mobilidade internacional Ciência sem Fronteiras, o qual oferece a estudantes brasileiros bolsas de intercâmbio em universidades do

exterior. Os alunos do IsF cursam simultaneamente o curso virtual *My English Online* (MEO),[2] como pré-requisito, configurando-se, assim, em uma modalidade híbrida de aprendizagem de línguas ou *blended learning*. Segundo Marsh (2012), o termo *blended learning* refere-se aos diversos meios em que é possível mesclar, a um custo relativamente baixo, o uso de tecnologias digitais e o ensino presencial, com diversidade de recursos, estilos de aprendizagem e abordagens de ensino.

Objetivamos, neste capítulo, analisar a experiência de aprendizagem de alunos de língua inglesa inscritos no IsF, colocando ênfase nas crenças e expectativas que perpassam suas experiências. Para isso, primeiro discorremos brevemente sobre os conceitos de experiência no ensino e aprendizagem de línguas, nas crenças e nas expectativas desses alunos. Em seguida, descrevemos a metodologia de pesquisa empregada. Em terceiro lugar, focalizamos reflexões e implicações para a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem e, sobretudo, para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

Referencial teórico

Nesta secção, apresentamos o referencial teórico que embasou a realização deste estudo. Assim, discorremos sobre experiências no ensino e aprendizagem de línguas e sua estreita relação com crenças e expectativas.

Experiências no ensino e aprendizagem de línguas, crenças e expectativas

Diversos estudos têm apontado que diferentes tipos de experiências em sala de aula vêm sendo evidenciados, bem como a importância das vivências externas à sala da aula para a compreensão do que acontece no processo de ensino e aprendizagem dentro ou fora da sala de aula (CONCEIÇÃO, 2006).

[2] A plataforma do curso encontra-se disponível em: http://www.myenglishonline.com.br/

Para Miccoli (2006), a razão pela qual as experiências de aprendizagem, relativas ao passado ou ao presente, devem ser tomadas como objeto de estudo é fato de que, quando valorizamos o que o indivíduo diz, a compreensão daquilo que investigamos é ampliada. Desse modo, "ao dar voz àquele que vivencia o processo, seja de ensino ou de aprendizagem, tem-se uma visão desse processo muito diferente daquele que observa sem ter a experiência" (MICCOLI, 2006, p. 208).

As experiências são classificadas em duas categorias, de acordo com Miccoli (2007), as diretas e as indiretas. As experiências diretas são provenientes das ações propostas pelo professor em sala de aula; e as experiências indiretas nascem fora do contexto de sala de aula, mas influenciam a dinâmica dentro desse contexto. A autora propõe, então, uma subdivisão dessas categorias. Desse modo, as experiências diretas foram classificadas em: a) pedagógicas: subjacentes ao professor, ao caracterizar as tomadas de decisões em sala de aula; b) sociais: construídas por meio da interação e negociação com os alunos em sala de aula; e c) afetivas: caracterizadas pelo aflorar de sentimentos de professores e estudantes em sala de aula. As experiências indiretas, por seu turno, compreendem dois grupos: 1) conceituais: que congregam relatos sobre o papel da língua estrangeira na sociedade, sobre a instituição onde o aluno estuda ou sobre particularidades do lugar, como a escola ou o ambiente da sala de aula; 2) conceptuais: cujas referências abarcaram percepções e crenças de alunos e professores, além de teorias formadas por meio de sua relação com a aprendizagem e os variados eventos de contexto.

Em estudos mais recentes, Micolli (2010) reforça uma visão de experiência enquanto processo, porque, no relato de uma experiência, encontra-se uma constelação de circunstâncias, dinâmicas, emoções e relações vividas em um meio específico de interações. Ao ser narrada, a experiência perde sua aleatoriedade, passando a ser singularmente significativa para seu experienciador ou narrador. Por sua vez, Vieira-Abrahão (2011) alega que, como o indivíduo aprende, o que aprende e como usa o conhecimento dependem de vários fatores, entre eles, de suas

experiências anteriores, do contexto social em que ocorre a aprendizagem, de seus desejos, de suas necessidades e do uso que se espera que faça de tal conhecimento.

Como afirma Dewey (1938), ensinar e aprender consistem em ações contínuas de (re)construção de experiências. Esse princípio de continuidade pode se efetivar à medida que há interação e adaptação do indivíduo ao contexto, provocando grandes embates ao interpor, nessa atuação, valores de experiências anteriores para a modificação de experiências futuras. Em seu aspecto essencialmente dinâmico, a experiência, modificada pelo meio mediante o processo de continuidade, propicia permanentes recriações dos elementos envolvidos. O ambiente, nesse caso, tido como “as condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem” (DEWEY, 1938, p. 6), configura-se como um elemento muito importante, por desencadear acontecimentos em uma situação específica. Assim, é a experiência que provoca mudanças nas relações do homem com o meio. A experiência, seja ela social, cultural, filosófica ou tecnológica, pode ser usada como juízo de valor da verdade.

Dewey (1938) conceitua experiência como conceito orgânico, o qual não pode se separar do meio físico e social. A essa proposta é preciso trazer o princípio de continuidade ou da experiência contínua para discussão. Nessa perspectiva, a concepção de ser vivo é natural, relacionada com o meio em que vive, evolui e se desenvolve, por meio de pensamentos, percepções, sentimentos, sofrimentos e ações em um processo interativo, contínuo e transformador do meio e dos seres humanos que nele vivem. Afinal, há uma estreita relação entre agir, sofrer ou vivenciar, o que forma a experiência. O autor observa que uma simples atividade não constitui uma experiência. Segundo ele, para que a experiência tenha significado, exige-se a reflexão, pois, de outra forma, ela será apenas uma tentativa em um processo, sem que se perceba o seu sentido. E não existindo significado, isto é, se não houver a consciência da relação entre o que se experiencia e o que é experienciado, não haverá reflexão e pensamento sobre. Não há experiência, portanto, não

há aprendizado. A experiência possui condição para “uma ação transformante e transformadora” (MICCOLI, 2006, p. 216).

Estreitamente ligado às experiências no ensino e aprendizagem de línguas está o conceito de crenças. Crenças são disposições pessoais do aluno, seus pontos de vista em relação a ideias, teorias, conhecimentos e valores acerca de aspectos do processo de ensino e aprendizagem, quer seja por identificação, quer seja por conveniência. Em um entremeio entre a cognição e a afetividade, as crenças direcionam nossos olhares e nosso agir ao interpretarmos informações e circunstâncias, fazermos escolhas e traçarmos rotas em nossa aprendizagem. Desse modo, nossas percepções e ações encontram resguardo em nossas crenças e, por meio delas, refletem uma interseção de elementos dinamicamente singulares e compartilhados, fruto de nossas experiências coletivas (PERINE, 2013).

Para Nhapulo (2013), crenças de aprendizes são o que os aprendizes trazem para a sala de aula, o que pode se basear no seu contexto cultural ou mesmo em suas experiências de aprendizagem. Aprendizes de língua estrangeira podem manter crenças sobre a natureza da língua em estudo, sua dificuldade de aprendizagem, o processo de aquisição, o sucesso de certas estratégias de estudo, a existência de aptidão, metodologias de ensino e suas expectativas sobre a aprendizagem (BERNAT; GVOZDENKO, 2005).

Conforme a clássica definição de Barcelos (2006), crenças são uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Ao caracterizar as crenças como coconstruídas em nossas experiências, notamos que as crenças são individuais, porém, concomitantemente, sociais. Crenças são experienciais uma vez que, como defende Hosenfeld (2003), as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências. Diversos teóricos reiteram que todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza

contextual da existência humana e da experiência. As crenças estão diretamente associadas aos mais diversos contextos nos quais o aprendiz tem contato com a língua.

Crenças são, ainda, construtos dinâmicos. Entenda-se dinâmico como oposição a algo estático ou fixo. Assim, crenças são passíveis a mudanças, através do tempo, diante de circunstâncias que provoquem uma reconfiguração nos modos de pensar e agir dos indivíduos. A esse respeito, Dufva (2003) atesta que, do mesmo modo que as crenças não surgem instantaneamente, também não se modificam facilmente. Por isso, as crenças são sempre ancoradas em algo, incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores e colegas na escola. Dito de outro modo, nossas crenças são ancoradas em nossas experiências, sejam elas passadas ou presentes. Por congregarem características tão distintas, crenças são também caracterizadas como paradoxais.

Woods (2003) sugere que, para ocorrer uma mudança de crenças, é recomendável explicitar essas crenças, para que se tornem objeto de análise e reflexão, criar situações que forcem os alunos a revisar suas crenças atuais e criar oportunidades para novas experiências.

Segundo Bernat e Gvozdenko (2005), é importante saber quais crenças e expectativas professores e, especialmente, alunos trazem para o ambiente educacional, visto que as percepções, as crenças, as expectativas, as atitudes e o conhecimento metacognitivo que estes possuem exercem influência significativa no processo de aprendizagem e no sucesso que desejam alcançar.

As expectativas representam um estado da mente, o qual está voltado para eventos previstos para acontecerem no futuro. O conceito de expectativa deixa uma lacuna entre o que o indivíduo faz no intervalo entre o presente e o tempo em que se espera que ocorra algo. Nesse aspecto, expectativas guiam nosso comportamento (KLAPPROTH, 2010).

De acordo com Nhapulo (2013), uma vez que há vários fatores relacionados às crenças dos aprendizes sobre o ensino e aprendizagem de línguas, um dos fatores a ser destacado é a experiência educacional e cultural. Considerando-se que a cultura influência significativamente o modo como alguém aprende a aprender, crenças estão suscetíveis a

influenciar a motivação, o desempenho e as estratégias de aprendizagem dos alunos. Para o autor, a experiência cultural envolve um conjunto de expectativas, atitudes, valores e crenças sobre o que constitui boa aprendizagem, como aprender ou ensinar, se e como formular perguntas, para que servem os livros e como a aprendizagem da língua se relaciona a aspectos mais amplos da natureza e do propósito da educação. O indivíduo pode aprender melhor quando suas crenças e expectativas são refletidas no ambiente de ensino e sua cultura e experiências de aprendizagem são levadas em consideração.

A seguir, colocamos em evidência o procedimento metodológico utilizado na condução deste estudo.

Metodologia

Desta investigação de natureza qualititativa (BORTONI-RICARDO, 2008), participaram dez alunos, graduandos de diferentes áreas,[3] inscritos em uma turma de nível básico do curso *Introduction to Academic Reading and Writing*, parte do programa IsF, no núcleo de uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Como suporte às aulas presenciais, foram utilizados a plataforma Moodle[4] e um livro didático (BOHLKE, 2012). O IsF é um programa do governo federal, fruto da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

De acordo com a Portaria Normativa nº 1.446, de 18 de dezembro de 2012, que instituiu o programa IsF, são objetivos do programa: 1) promover, por meio da capacitação na língua inglesa, a formação presencial e virtual de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade

---

[3] Área de estudo dos alunos: Medicina (A1), Nutrição (A2), Química (A3), Engenharia Química (A4), Ciência da Computação (A5), Engenharia Civil (A6), Engenharia Mecânica (A7), Engenharia da Computação (A8), Educação Física (A9) e Engenharia Civil (A10).

[4] Plataforma oficial usada na universidade. Endereço: www.moodle.ufu.br

e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil; 2) ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de graduação das instituições de educação superior brasileiras, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior; 3) contribuir para o processo de internacionalização das instituições de educação superior e dos centros de pesquisa brasileiros; 4) contribuir para o aperfeiçoamento linguístico do conjunto dos alunos das instituições de educação superior brasileiras; e 5) contribuir para o desenvolvimento dos centros de línguas das instituições de educação superior, ampliando a oferta de vagas.

De modo a frequentar os cursos presenciais, o aluno deve, como pré-requisito, estar inscrito no curso virtual MEO, já mencinado, a partir do nível 2. O MEO é um curso *on-line* gratuito lançado pelo governo federal e oferece, aos alunos de instituições de ensino superior públicas ou privadas, acesso a livros interativos, leituras, exercícios de gramática, vídeos, *feedback* automático, dicionários, atividades para prática oral e testes de acompanhamento. Para efetuar o cadastro, é necessário ser aluno de graduação ou pós-graduação. O curso é dividido em cinco níveis (iniciante, básico, pré-intermediário, intermediário e avançado). Durante o curso, o usuário tem seis meses para concluir cada nível e é bloqueado se passar mais de 15 dias sem acessar a plataforma. O curso não pode ser trancado, recomeçado ou estendido. Ao final de cada parte, o aluno deve fazer um teste de progresso como preparação para a prova final do nível. Ao término da prova final, tendo obtido 60% de aproveitamento, o aluno pode prosseguir para o nível seguinte. A inscrição para as aulas presenciais depende do nível em que o aluno está no curso virtual. Trata-se, assim, de um curso na modalidade híbrida (*blended learning)*, em dois contextos investigativos distintos, porém interligados: o IsF e o MEO.

Tendo descrito brevemente o contexto investigativo deste estudo, destaco que meu papel foi de professora pesquisadora. O recorte de dados apresentado neste capítulo corresponde a uma narrativa de aprendizagem (NA) e diários de

aprendizagem (D)[5] escritos pelos alunos ao longo do curso. Tais dados foram coletados na primeira oferta do IsF no início de 2014 e analisados em conformidade com a proposta de Gillham (2000) para análise de conteúdo.

Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, a qual está subdividida em: experiências de aprendizagem da língua inglesa; expectativas dos alunos em relação ao IsF; atendimento das expectativas dos alunos ao longo do curso; crenças sobre e ensino e aprendizagem de língua inglesa; e reflexão sobre a experiência de participação no IsF.

Experiências de aprendizagem da língua inglesa

Em relação às experiências diretas de aprendizagem da língua inglesa (MICOLLI, 2007), aquelas restritas ao ambiente formal de estudo, é recorrente, nas narrativas de aprendizagem dos alunos, a menção à escola de educação básica como o local de primeiro contato com a língua. A narrativa de A3 aponta aulas repetitivas, simples e básicas, e A9 descreve professores focados em regras gramaticais sem preocupação em ensinar os alunos a "viver a língua". Entretanto, sendo o processo de aprendizagem singular a cada indivíduo, o contexto inicial semelhante levou a diferentes efeitos. A3 revela que, mesmo nessas condições desfavoráveis, gostava de inglês, ao passo que A9 afirma que desenvolveu um bloqueio e começou a odiar a língua:

> [A3] My history about learning English is not long, I had contact with the language since basic education, however it was a very simple and basic teaching and the lessons was the same thing. I spent much time

[5] Foram escritos cinco diários de aprendizagem identificados por D1, D2, D3, D4 e D5.

> in school learning the verb "to be". English was not serious at that time, even this I already liked.[6] (NA)
>
> [A9] After that, my English Classes started at school, and a few years later, I started an English course (and stay that for 5 years). So, in that point I started to hate English. The fact is, all my English class in the course and in the school was projected to form learners not to live the language, they was too concerned to teach the grammar rules and forgot the casual conversations and comprehension, so I really hate that and just pass through the classes for years with a blocked mind. (NA)

A9 cita que os professores, tanto na escola quanto no curso de idiomas, não preparavam os alunos para "viver a língua". Tal expressão pode se referir a saber utilizar a língua em diversas situações reais. Como postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o desenvolvimento da competência linguística do aluno no ensino médio não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, no saber utilizar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores, sob o prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes (BRASIL, 1998).

Em sua narrativa, A7 sinaliza que as aulas eram chatas e, posteriormente, descreve uma professora que ensinava inglês com música e mostrava a cultura aliada à língua, o que parece ter sido uma experiência motivadora para o aluno. No entanto, o relato de começar vários cursos, não os terminar e optar pelo espanhol no vestibular parece revelar certa desconfiança em seu conhecimento da língua:

> [A7] My story began learning English in the primary school. The classes were boring with a lot of exercises. I do not understood why learn English. However I watched many things written in English on shirts that nobody knew what really was written.
>
> In high school, I met a teacher who teach English with music. She liked the Queen band. Especially, the singer Freddie Mercury. So, every class

[6] Os trechos em inglês foram preservados tal como escritos pelos alunos sem correções linguísticas, com exceção do trecho usado como epígrafe.

> had a song on the Queen with activities related to music. This teacher also sought to show the English culture related to typical foods, dances and arts.
>
> I studied in various schools but always started and stopped. I was unable to continue with any of them. In the vestibular tests I didn´t the English language test. I opted for the Spanish language. (NA)

Destaca-se, na fala de A7, a afirmação do aluno de que não sabia por que aprender inglês na escola. Uma das dificuldades para a presença das línguas estrangeiras no currículo é justamente a de justificar socialmente sua presença (MOITA LOPES, 1996). Como afirmam Tavares e Cavalcanti (2010), aprender e ensinar uma nova língua é aprender, simultaneamente, novas formas de pensar, agir e compreender o mundo, transcendendo as barreiras presentes em cada cultura e inserindo o aprendiz em um novo contexto cultural, a fim de possibilitar o desenvolvimento de sua identidade sociocultural. Além disso, como expresso nos PCNs, a aprendizagem de uma língua estrangeira qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas, além de permitir o acesso à informação e à comunicação internacional, necessárias para o desenvolvimento pleno do aluno na sociedade atual. Cabe aos professores o trabalho inicial de mostrar aos alunos a relevância do conhecimento da língua, de modo que os alunos vejam sentido em estudá-la.

Ainda entre as experiências diretas de aprendizagem da língua inglesa, os alunos citam aulas em institutos de idioma. Conforme evidenciado em outras pesquisas, boa parte dos alunos atribuem à instituição escolar o local da não aprendizagem da língua (PAIVA, 2007). No curso particular, A1 afirma que "aprendeu muito inglês", teve boa base para a língua e aprendeu também cultura. A crença de A1 de que a língua é importante para a vida pode advir de situações presentes em que precisa da língua. Vejamos:

> [A1] When I was a twelve years old, I began in particular English classes. I learned so much English during 3 years. It was so good. I had a good base for English, experiences and learned the culture EUA. In that time I didn't like to study English, I was so lazy when I had the class. After, I let got to study in the particular English classes because I began to study in the particular high school. I regret because now I see how the English is important in our life. (NA)

A crença de que a escola não é um lugar ideal para aprender inglês transparece na narrativa de A5, que pedia pra sua mãe lhe matricular em um curso de inglês. Desde a adolescência, A5 já sustentava a crença de que o lugar para aprender inglês era um instituto de idiomas. Contudo, sua expectativa de aprender em tal contexto parece não se concretizar, pois afirma que “não aprendeu muito”, que o curso não era comunicativo e que a conversação permanece sua dificuldade nos dias atuais:

> [A5] My first English classroom was probaly in my secundary school, well, I already tried to convince my mom to put me in a English class before this, but she said to me: “it will become a waste o time and Money, when you grown up, I pay to you, not now”. When I am a teen, my mom really put me in a English class, but its a horrible course, in two years of classes, I don’t learn a lot of things, that course don’t make us to talk in English, and now, its my main difficult with the language. (NA)

No que concerne às experiências indiretas de aprendizagem (MICCOLI, 2007), as quais ocorrem em situações informais, para a maior parte dos alunos, o contato com a língua ocorre por meio de música, séries de TV, artigos acadêmicos e jogos. Na narrativa de A1, vimos que uma banda despertou seu interesse pela língua. Hoje, A1 revela motivação extrínseca (DÖRNYEI; USHIODA, 2005), ou seja, vinculada a fatores externos, visto que gosta da língua e quer aprendê-la porque acredita que esta é importante para a vida. A3, por sua vez, revela que começou a perceber que o inglês era mais do que imaginava quando teve contato com músicas e filmes.

> [A1] When I has thirteen years old, I liked the Hanson, a band of EUA. And I began to listen English musics and learning to sing. This helped me to learn and say some words in English. I came back to learn English in class just now, in the ISF. I stayed all this time just reading and listening something in english when I had some article for school or in some series of TV. Now I like english and I want to finish the course because this is so much important for the days. (NA)

> [A3] Then, I evolves to high school when and I started to realize that English is more than I thought. I started to have touch with international music, more specifically North American music and movies too. I was enjoying learning a new language. (NA)

Para alguns dos alunos, o primeiro contato e interesse pela língua foi despertado por jogos. A5 exprime que, para poder jogar, começou a buscar conhecimento da língua. Além de se declarar, ainda hoje, viciado em jogos, revela que o inglês se tornou algo comum em sua vida. A4 expressa a crença de que o inglês é o meio de se comunicar com pessoas de todo o mundo, já que é uma língua universal.

> [A4] My experience on learning English started when I was very young. Like the mostly boys, I always loved to play video-games. However, these games wad not created using portuguese language. Then, to reach my goals, I began to looking for more knowledge about the English Language. After the years had comming, it had began to be a natural thing for to do. English is one way for to speak with everyone around the world even if their national speech is not English because this is a universal language... (NA)
>
> [A5] The English is a very commom language in my life, a very number of Article i read to my research at my course is in English, and I have to understand at least 90% of the texts. And, as I said before, I am a kind of addict in games and TV series, so... I don't need to talk much more. (NA)

Mattheiss, Kickmeier-Rust, Steiner e Albert (2009) afirmam que o sucesso de jogos na aprendizagem advém, entre outros fatores, do aspecto motivacional para a aprendizagem que os jogos têm, ao levar o indivíduo para a aprendizagem, por vezes, sem que ele perceba. Além disso, por meio de jogos, o aprendiz fica engajado no processo, o que é um elemento crucial para que a aprendizagem ocorra.

A experiência atual de estudo da língua envolve o curso IsF. Nesse sentido, A9 destaca que além do contato informal com a língua por meio de filmes e músicas, ao ingressar na universidade, o interesse pelo inglês renasceu e, dessa vez, pela necessidade acadêmica, o que ele acredita ser mais importante:

> [A9] *When I start to study in UFU, my interesting in learning languages was reborn. Movies and music were important at this moment, but the necessity to read and produce texts in English was the most important reason to my decision to study English again. That way, I was registered at My English Online and some months later I was approved at Jovens Talentos para Ciência program and linked to Inglês sem fronteiras.* (NA)

A partir dessa experiência atual dos alunos com o curso IsF, na seção a seguir, descrevemos as expectativas dos aluno no que concerne ao IsF.

Expectativas dos alunos em relação ao IsF

A expectativa mais citada pelos alunos é praticar a conversação. Cumpre destacar que esses alunos estão inscritos no curso *Introduction to Academic Reading and Writing*, o que pode tornar essa expectativa irrealista para o contexto. Todavia, nutrem a expectativa de desenvolver a habilidade de conversar e ser fluente na língua inglesa. A esse respeito, Paiva (2007) sustenta que há um desejo enorme pelo desenvolvimento das habilidades orais no contexto brasileiro, porque o contato com o idioma é essencialmente mediado pela comunicação em massa. Exemplos podem ser vistos em:

> [A8] The motivation than I have is have more practice of conversation with other people, which could not be possible with the online course. (D1)
>
> [A6:] In 2013, now in college, I toke notice about the platform My English online and I decided to start studying English again. At first, it was such a trill but then I notice that the system had a couple of problems and that it was not possible to improve my speaking so I felt the need to do face lessons instead. That was win I heard about the ISF – Ingles Sem Fronteiras, where it was possible to have this face lessons e I would had a teacher that I could speak to. I signed up and today I had the opportunity to improve my English much more. I hope to continue being a part of the program and to became even more fluent on English. (D2)

Os alunos expressam a crença de que não é possível praticar conversação no curso *on-line* MEO e buscam, no curso presencial, ter um professor e colegas para conversar. De acordo com Moore e Kearsley (2008), as limitações tecnológicas ainda dificultam a promoção de práticas comunicativas sincrônicas, que, por sua vez, poderiam deixar o ensino desta habilidade aquém das expectativas. No entanto, Estivalet (2012) destaca a necessidade da realização de mais interações

orais sincrônicas entre estudantes e professores e do aprimoramento e da utilização de tecnologias de áudio e vídeo para a otimização do ensino. O autor sugere a aprendizagem e a prática dessa habilidade, assim como um reposicionamento dos atores dessa modalidade em direção ao desenvolvimento de uma maior autonomia.

Há alunos que informam o desejo de viajar, e a expectativa é de que o curso IsF contribua nesse sentido, para aperfeiçoar o conhecimento de inglês. Vejamos:

> [A3] I have dreams, who haven't?! One of them is traveling to many places and my motivation to learn English is that I can go to these places and communicate, learn about other cultures, society, ways of thinking and meet different people. And this language will help me. (D1)
>
> [A1] I expect learn enghish for help me in my future carrer, so that I can travel so much and take a specialization in other country. (D1)

O anseio de A3 em viajar, se comunicar, aprender sobre outras culturas, sociedades, modos de pensar e conhecer diferentes pessoas remete-nos à finalidade do ensino de línguas, conforme apontado por Rajagopalan (2003), o qual diz que o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo.

Os alunos citam ainda a expectativa de melhorar o conhecimento da língua, sem citar uma habilidade específica, como pode ser lido a seguir:

> [A8] I hope the pesencial course can help me of a way better than the online, because I guess sometimes is better have an professional assisting than the internet for example. (D1)
>
> [A6] I expect learn more and improve my english with this course. I think that the better way to do it is with presencial course. (D1)
>
> [A1] I was motivated to enroll in IsF presencial course because its a way to learn English for quality through a serious program e give for those who can not pay opportunity to learn. And i think MEo and IsF came to help brazilian students to study abroad. (D1)

Chama a atenção a crença de que aprender no curso presencial é melhor, entre outros fatores, porque há a presença de um professor. Outros estudos já destacavam que os alunos acreditam que um curso presencial é mais eficiente que um curso de línguas a distância (PERINE, 2013). No excerto de A1, destaca-se ainda que a aluna considera que o IsF e o MEO são uma oportunidade que para aqueles que não podem pagar por um curso de inglês. Embora esta não seja uma justificativa formal para a criação do programa, como professora, tenho notado, em nossas turmas, que isso é uma realidade: acima de qualquer interesse por mobilidade estudantil, os alunos buscam no IsF uma chance de estudar inglês sem custos.

Curiosamente, apenas um dos alunos declara nitidamente o objetivo de passar no Test of English as a Foreign Language (Toefl) e participar do programa Ciência sem Fronteiras. Nota-se, ainda, a crença de que aprender inglês é essencial e de que se aprende o idioma por meio da prática:

> [A4] I expect that with this course I can pass in the TOEFL mainly (rsrs). But learn English is something essential nowadays and you learn it with practice or at least I believe that it is the way. (D1)
>
> [A4] The ISF course is a way that I can stay according with the government's rules as for program Ciência sem Fronteiras since it also is from the Federal Government. (D1)

Conforme a Portaria Normativa nº 1.466, que institui a criação do IsF, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 19 de dezembro de 2012, o programa foi instituído com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de alunos de graduação das instituições de educação superior para os exames linguísticos exigidos para o ingresso nas universidades anglófonas. De acordo com informações disponíveis nos editais publicados no DOU, o programa IsF realiza aplicações diagnósticas do Institutional Testing Program (Toelf-ITP) gratuitamente, para averiguar o nível de conhecimento em língua inglesa dos estudantes universitários brasileiros, com o objetivo de auxiliar o governo federal a desenvolver políticas públicas voltadas para a internacionalização e para o ensino e aprendizagem de línguas nas universidades. Assim, além de ser

amplamente aceito nos editais do programa Ciência sem Fronteiras, o teste do Toelf-ITP é usado como instrumento de avaliação e monitoramento dos alunos inscritos nos Núcleos de Línguas (NucLi) das instituições federais parceiras do programa IsF. Tal prova avalia as capacidades de compreensão auditiva, gramática e leitura de textos. As habilidades de escrita e conversação não são avaliadas neste formato do teste.

Atendimento das expectativas dos alunos ao longo do curso

Buscamos investigar o atendimento das expectativas dos alunos no decorrer do curso, posto que o atendimento destas pode afetar a motivação dos alunos e a performance em relação a continuar o curso e o estudo da língua. Foi possível observar que, de modo geral, os alunos afirmam que o curso satisfaz suas expectativas. O principal aspecto citado no atendimento das expectativas foi a interação entre alunos e professor. Isso nos remete ao fato de que essa interação contribui para a prática da conversação, que era a principal expectativa dos alunos ao ingressarem no curso, além de abarcar o auxílio dos assistentes americanos e de um professor para corrigir os erros. Vejamos:

> [A6] I signed up in Isf to achieve something that i don't achieve on MEO: interaction with a teacher or someone to correct my tasks. With the ISF, this interaction was possible and I could improve my skills to read and understand texts. (D2)
>
> [A1] After um month, I can said I am pleased with ISF. This program are serius and give us the best learning. I am motivated to learn english after a saw that program are serius. I am more motivation to do this in presential course and be helped by the americans and the teacher. I am like didactically of teacher and lesson in the book. (D2)

A3 expressa a crença de que o melhor meio de aprender é quando se tem alguém para ensinar e a crença de que a interação, a prática e a troca de conhecimentos são importante para aprender a língua. A4 cita a meta de passar no Toelf

e diz que já se imagina na Austrália. Para A4, essa parte de sua vida tem início no IsF, que parece, então, estar contribuindo para essa realização:

> [A3] Study a language in a presential course is really good, it has a teacher and in my opinion learn anything with someone teach you is more effective than learn by yourself and in the course the students can exchange knowledge about the language with themselves beyond this, they can pratice with each other, I mean that interactivity is so important to learn some language. The teacher is really good, the classes too and the guys which study with me, are nice guys. (D2)
>
> [A4] After one month coursing the ISF, I believe my english became so much better. Now I'm understanding more what is told by the others and it also faster. I'm happy 'cause this. I hope I get better and better with the time's pass. Nowadays I'm imagining myself travelling to Australia. But to reach this goal I need to study too much and passa on the TOEFL test and it's busying. Well I think this is one part of my life after I get started in IsF. (D2)

Apenas dois alunos alertam que o curso parece não atender suas expectativas e se declararam desmotivados a estudar. A6 discorre acerca da diferença de proficiência entre os alunos, que inibe aqueles que têm mais dificuldades. Já A2 não gosta do livro, o qual considera um pouco avançado para seu nível de conhecimento:

> [A6] Although, I am not motivated actually to learn English, the experience of participate in the program has been excellent. However, the biggest difficulty remains the level difference between the students which inhibits students with major difficulties. (D1)
>
> [A2] After the one month of course I'm don't feel changes, but still I'm motivated to learn English. Just new experience. I dislike of the book, I think little advanced for me. (D1)
>
> [A2] Não percebo melhoras no curso presencial. Com o MEO percebi que progredi um pouco. Acredito que aprendi mais com o MEO até o momento, até porque o livro utilizado não ensina ou não traz coisas básicas que deveríamos aprender antes. (D3)

É recorrente que os alunos comparem o curso presencial IsF ao virtual MEO. A2 é a única a manifestar que acredita que aprendeu mais com o curso virtual MEO, em

oposição aos alunos que demonstram preferência pelo curso presencial e acreditam que este seja o melhor meio para aprender. Como exemplo, A5 declara que se sente melhor no curso presencial e parece não ter se adaptado ao ambiente virtual de aprendizagem:

> [A5] I really don`t liked very much the course of MEO, but I need to do it to be in Isf program. The stuff offered by the site its good, but it's boing too. (D4)
>
> [A5] Eu me sinto muito melhor no curso presencial, pois acho o curso MEO bom, mas me aborreço muito fácil nele. (D3)

A4 destaca que o MEO é um meio mais dinâmico, que foge ao método tradicional de ensino. Para A6, o curso presencial é mais interativo:

> [A4] The My English Online platform is new way to teach English to students around Brazil with more dynamics, conversation and other methods beyond those form theoretical traditional than implies copy what the teacher writes on the board. (D1)
>
> [A6] O curso presencial em relação ao MEO é muito mais engraçado e interativo. (D3)

Para A9, o curso presencial e o virtual se complementam, o que é defendido por estudiosos, como Marsh (2012) ao discorrer sobre a modalidade *blended learning.* Destacamos a fala de A3, que acredita que o MEO é um meio de possibilitar acesso gratuito a quem não tem condições de pagar por um curso de inglês:

> [A9] Creio que a soma de ambos é maior que as partes separadas, pois se complementam, no sentido de que um preenche as lacunas e desvantagens do outro. (D3)
>
> [A3] *To help us in this way, someone creates the My English Online, an English course platform. It's a great initiative, because there're people that doesn't have access at a course of English, and they can study free in this platform. It's nice!* (D1)

Verificamos que o MEO e o IsF são vistos sob um aspecto de inclusão social para esses alunos à medida que lhes concede uma oportunidade de estudo da língua.

Como postula Bruthiaux (2002), o conhecimento da língua inglesa é uma competência importante no processo de capacitação profissional, mas pode ser também considerado um fator excludente, por não estar acessível a todos os que necessitam dessa língua ou desejam aprendê-la.

Crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa

Além das crenças desveladas nas outras seções, a partir da análise dos diários de aprendizagem dos alunos, foi possível ainda categorizar suas crenças mais recorrentes em dois grupos: crenças sobre a língua inglesa e crenças sobre aprender inglês a distância. Em referência ao primeiro grupo, os alunos acreditam que a língua inglesa é muito importante e usam expressões como “língua universal”, “língua internacional” e “língua global”. Tais crenças justificam a necessidade que os alunos têem de aprendê-la. Nos últimos anos, a presença do inglês no cenário mundial faz com que muitas crenças sejam criadas e recriadas, reforçando a ideia de que, se o indivíduo quer pertencer ao grande grupo mundial, precisa aprender a língua franca convencionada (CANAGARAJAH, 1999):

> [A3] English is very important, because almost all the world speak this language, so to communication yourselves with people of the others countries, the English is the best alternative. Particularly the nations that I’d like to visit and know more about, has English as one of their languages. (D1)
>
> [A9] É importante conhecê-la, uma vez que é de uso qual o nível global, fazendo-se necessário para uma boa formação profissional e mesmo para determinadas atividades no dia-dia, principalmente na internet. (D1)
>
> [A6] Atualmente, a língua inglesa é uma língua internacional. Para entrevistas de emprego, para o mestrado, desta forma, é de extrema importância que eu tenha domínio bom da língua. (D1)

Para A1, o inglês é a língua dos Estados Unidos, por isso, precisamos aprendê-la para acompanhar o mundo. Os alunos percebem a língua como uma imposição. Entretanto, Moita Lopes (2008), ao abordar ideologia linguística e globalização,

defende que, apesar de a língua inglesa ser uma das companheiras do império, ela já não pode ser considerada patrimônio de um único país, posto que já há mais falantes não nativos do que nativos de inglês, de modo que o local passa a adaptar o inglês aprendido à sua maneira. Em seu depoimento, visualizamos que:

> [A1] A língua inglesa é a língua universal. É necessário sabe-la para poder se dar bem profissionalmente, viajar, fazer intercâmbios. Além disso, a potencia mundial, EUA, possui a língua inglesa como idioma, assim, é necessário acompanhar o mundo. (D1)

Para Rajagopalan (2005), a língua inglesa que circula no mundo de hoje não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja. A língua inglesa, a qual vai se expandindo no mundo inteiro, é um fenômeno linguístico ao qual o autor chama de *World English*. Portanto, esta não deve ser mais considerada como o idioma da principal nação hegemônica, mas sim, a língua de contato entre pessoas e nações em todo o mundo. É um desafio aos professores apresentar essa realidade aos alunos.

No segundo grupo, elencamos as crenças sobre aprender inglês a distância. Os alunos acreditam que é possível aprender inglês a distância, mas que tal modalidade não substitui as aulas presenciais. Há, ainda, as crenças de que o aprendizado nessa modalidade é limitado porque não há com quem praticar e de que exige mais do aluno. Além disso, A4 revela a crença de que aprender inglês a distância é uma oportunidade para aqueles que não têm tempo de frequentar aulas presenciais:

> [A9] That's real good, but don't replace face to face classes. (D4)
>
> [A3] To learn English into a online platform is limited because it cannot practice our skills with other students and to learn a new language is most important to practice. (D4)
>
> [A10] Learning English at an online course is very hard for me. Because need long time. And the student need to focus and determination. (D4)

> [A4] It is a quick way to introduce what is English to the students. The mostly of them don’t have time enough to be going to a presential course weekly and so they have this oportunity. (D4)

Os alunos acreditam na possibilidade de aprender inglês de modo autônomo a distância. A1 adverte que falta o professor para esclarecer dúvidas, e A4 e A8 revelam que é possível aprender os conteúdos mais simples, porém, se o aluno busca a excelência, deve procurar outros recursos. Ao passo que A3 parece mais satisfeito com o MEO, os demais alunos apontam algumas ressalvas:

> [A3] I think that is possible to learn English autonomously at MEO 2, because there is a lot of instructions and explanations about grammar and you can practice the lessons in the subject of units, so it help too much. (D4)
>
> [A1] It is possible but is difficult. When I have some doubts I don’t have anyone to explain. And this time I miss the teacher. (D4)
>
> [A4] By looking for one side, it is possible. But if one person wants to be excelent in grammar, she needs to search for other possibilities. (D4)
>
> [A8] It is not so simple just with this, the student must to search more content. (D4)

Evidencia-se que os alunos atribuem mais credibilidade à sala de aula presencial como o lugar para se aprender a língua efetivamente, o curso *on-line* seria algo secundário.

Reflexão sobre a experiência de participação no IsF

Ao término do curso, os alunos descreveram a experiência de participação no IsF e avaliaram o atendimento de suas expectativas em relação ao curso. No que concerne às expectativas, os alunos avaliam que estas foram atendidas, que o curso abordou conversação, que era a expectativa mais citada, além de prover a tão esperada presença do professor e o esclarecimento de dúvidas. Para A9, o curso presencial complementou o curso virtual.

> [A4] Sim. O curso manteve o foco em conversação e compreensão de textos, que era o que eu estava procurando. Além de conter ótimos professores que deram apoio quando lhes foram solicitados. (D5)[7]
>
> [A5] Sim, a minha expectativa era de ter muita conversação para treinarmos, e foi o que aconteceu, foi até melhor que o esperado, pois as partes teóricas foram muito boas. (D5)
>
> [A9] Sim, o curso favoreceu as atividades da plataforma online e ainda complementou a aprendizagem principalmente em relação às dúvidas da língua inglesa. (D5)

A descrição da experiência de participação no IsF pode ser organizada em quatro aspectos, a saber, o conhecimento da língua, a participação de *English Teacher Assistant* (ETAs),[8] o livro didático e a figura do professor. Primeiramente, em relação ao conhecimento da língua inglesa, os alunos afirmam que melhoraram suas habilidades de conversação. O desenvolvimento de outras habilidades também foi citado, incluindo vocabulário, gramática, leitura e escrita, mas prevalecendo a fala. Tal fato nos remete às expectativas iniciais dos alunos, visto que a grande maioria esperava ter um espaço para praticar conversação. A6 cita também a presença do professor para corrigir os erros, algo que transpareceu nas expectativas iniciais. O atendimento dessas expectativas pode servir como estímulo motivador para a aprendizagem (DÖRNYEI; USHIODA, 2005). Vejamos:

> [A6] O curso me permitiu desenvolver melhor o Speaking, durante as aulas, todos falavam em inglês, e por estarmos no mesmo nível, não tinha vergonha em falar alguma coisa errada, pois minha professora sempre corrigia e isso ajudou bastante a ter mais confiança na hora de falar. (D5)
>
> [A7] Acho que estou mais confiante ao me expressar em ingles, melhorei meu vocabulario e minha pronuncia, realmente acredito qir valeu a pena essa experiência. (D5)

[7] Este diário de aprendizagem foi guiado pelo seguinte tópico: "Ao término do curso, você se sente motivado a estudar inglês? Reflita e descreva sua experiência de participação no IsF."

[8] Os ETAs são bolsistas americanos selecionados pela Fulbright (Comissão para Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos e o Brasil) para o auxílio no ensino de língua e cultura. Para maiores informações: http://www.fulbright.org.br/

> [A5] Após o curso, me sinto sim um pouco mais seguro ao conversar em ingles, acredito que um dos principais motivos tenha sido a presença dos ETAs. (D5)

No excerto de A5, o aluno demonstra acreditar que o fato de conversar em inglês com um *ETA* lhe conferiu mais segurança para falar inglês, o que pode ser fruto de uma idealização do desejo de conseguir se comunicar com um nativo. Vemos que ainda é forte a crença de que o falante nativo é dono da língua, mesmo sendo ela agora apresentada com mais sutileza do que antes (JENKINS, 2006).

A presença dos ETAs foi citada com destaque pelos alunos ao refletirem sobre a experiência de participação no curso:

> [A5] Não tenho o que reclamar, na verdade, só elogios, os ETAs foram ótimos para treinarmos a conversação. (D5)
>
> [A3] Primeiro, a participação dos ETAs é notável e percebe-se também que eles são comprometidos com o objetivo do programa. (D5)
>
> [A8] ETAs são muito bons, auxiliam bastante quando algo não fica devidamente esclarecido e ensinam várias flexões da mesma expressão, evitando a alienação do estudante à um único modo de dizer algo. (D5)

A referência ao trabalho dos ETAs é sempre positiva. Sua presença parece motivar os alunos. A8 afirma que eles trabalham de modo a evitar a alienação dos alunos. Tal fato nos remete a Dantas, Magno e Silva (2008) que, ao relatarem o convívio de graduandos em Letras com ETAs em sala de aula, afirmam que a presença deles é, para os alunos, um fator motivador. Além disso, ajuda os alunos no processo de aprendizagem da língua-alvo e lhes oferece a possibilidade de desenvolver uma postura mais crítica em relação à língua e à cultura, contribuindo, assim, para sua formação crítica e reflexiva como cidadão. Em seu estudo, os alunos revelaram que a participação dos ETAs gerou experiências significativas de aprendizagem, de uso real da língua. As autoras pontuam que a experiência com os ETAs propiciou a ampliação de horizontes culturais pelo contato e pela troca de experiência com os nativos, o que é descrito pelos próprios alunos como elemento motivador à aprendizagem.

Outro notório fator de motivação foi o livro didático. A8 diz que este deveria conter mais diálogos. Em oposição a A2, que anteriormente citava o livro como um pouco avançado para o nível básico, como fator que não atendia às suas expectativas, para A3 e A5, o livro abordou diversos assuntos e atividades em grupo, as quais propiciavam troca de experiências. A7 é o único aluno que cita a preocupação com o Toelf, cuja aplicação é um dos focos do programa. Ressaltamos que o livro não era específico para o Toelf, mas foi adaptado nesse sentido.

> [A8] O livro é bom mas deveria conter mais diálogos. (D5)
>
> [A3] Prosseguindo, o livro adotado, foi uma excelente escolha. Os livros abordam temas diversos e é bastante didático. (D5)
>
> [A5] O livro possuia muitas partes em que mandavam nós conversarmos em grupo, o que foi bom para trocar experiencias da lingua com outras pessoas que também não são totalmente fluentes. (D5)
>
> [A7] Achei o livro muio bom, serviu como base e apresentava o conteudo especifico para o nosso objetivo que é o TOEFL. (D5)

A figura do professor é citada por quatro dos alunos, ao passo que os ETAs são citados por sete deles. Percebemos que o elemento novo que representa a chance de se comunicar com um nativo deixa o professor em posição secundária nos relatos dos alunos, que, no entanto, não deixam de destacar que este facilitou a interação e o esclarecimento de dúvidas.

> [A7] Achei a participacao da professora essencial para a turma, os assistentes americanos ajudaram a aumentar minha confianca em me comunicar em ingles pelo fato dos assistentes se comunicarem de acordo com o nivel. (D5)
>
> [A9] A professora sempre estava disponível para atender as dúvidas e as atividades que aplicava era de grande auxílio na aprendizagem, gostava de interagir com os alunos, o que favorecia a relação de ambos nas aulas. (D5)

Ao avaliarem a experiência de participação no IsF, os alunos deixam transparecer a expectativa de continuar estudando inglês e se declaram motivados. No trecho de A4,

é perceptível a crença de que o inglês é um padrão mundial e de que aprender inglês é se inserir em outras culturas. A5, A6 e A8 citam a chance de “evoluir” e “progredir” no conhecimento da língua. Como argumenta Ninõ-Murcia (2003, p. 131), “o inglês hoje em dia é um mal necessário, não há dúvida de que necessitamos dele”:

> [A4] Sim. Inglês é uma língua padrão mundial. Aprendê-la é ter a oportunidade de se inserir em culturas e povos diferentes dos seus. (D5)
>
> [A5] Sim. Acredito que seja minha melhor chance de evoluir meu inglês. (D5)
>
> [A6] Sim, porque eu quero poder continuar evoluindo, o único problema nessa primeira oferta foi ter o curso durante o período de férias, mas não quero perder a oportunidade de participar dos cursos do IsF. (D5)
>
> [A8] Sim, porque o progresso no ISF é muito bom, e acho bem possível falar inglês fluente com a estrutura do mesmo. (D5)
>
> [A9] Sim, pelo aprendizado e do auxílio dos professores e pela importância do inglês, além de ser um ótimo programa para os alunos que não podem fazer cursos particulares, além de ser dentro da própria universidade que estuda, auxiliando na participação dos alunos em programas para o exterior, é uma oportunidade a mais. (D5)

A9 acredita na importância do inglês. Em suas palavras, é perceptível novamente a menção ao IsF como uma oportunidade para quem não pode fazer um curso particular. Ademais, reduz custos também com o transporte, já que ocorre nos *campi* da universidade.

Considerações finais

“E essa língua irá me ajudar”.[9] Contemplar um trabalho no escopo da Linguística Aplicada que aborde experiências de aprendizagem, crenças e expectativas nos permite apreender o que a língua inglesa simboliza na vida dos alunos, o que convida o professor a lançar outros olhares ao processo de ensino e aprendizagem

[9] Referência ao trecho de um aluno (A7) utilizado como epígrafe deste artigo.

dessa “língua de fronteira”. Como assinala Moita Lopes (2005), o inglês é compreendido, hoje, como “língua de fronteira” por meio da qual as pessoas se apropriam de discursos globais e reinventam a vida local em suas performances cotidianas.

Nesta seção, são retomados os pontos que mais nos chamaram atenção neste trabalho, a fim de tecermos algumas considerações. Entre as experiências de aprendizagem de língua inglesa, para a maior parte dos alunos, o primeiro contato com a língua ocorreu na escola, lugar em que acreditam que não se “aprende muito inglês”,[10] motivo pelo qual recorrem a institutos de idiomas. Indaga-nos a questão: o que significa “aprender muito inglês”?

Buscando respaldo em Hosack (2012), defendemos que, na era globalização, aprender inglês é tornar-se um “cidadão global”. Por conseguinte, o ensino de língua inglesa deve articular um papel mais crítico em formar “cidadãos globais”. Mais do que equipar os alunos com ferramentas linguísticas, formar “cidadãos globais” é ajudar os alunos a desenvolver a competência intercultural para se engajarem efetivamente com pessoas de outras culturas. É também educar para o senso de que pertencem a uma comunidade global que compartilha a língua inglesa em diferentes graus e modos e provê-los com o conhecimento e as habilidades necessárias para serem participantes ativos na política, no diálogo democrático, na sociedade civil e na construção da cidadania.

A maior expectativa dos alunos no IsF é praticar a conversação, ter interação com as pessoas e receber ajuda no esclarecimento de dúvidas, aspectos que eles afirmam não encontrar no MEO. Se os alunos sentem faltam de tais aspectos, cumpre pensar meios de aperfeiçoá-los na plataforma MEO, mediante a inserção de instrumentos que permitam a interação entre os usuários e ferramentas para a prática de conversação, em áudio e vídeo, como *chats*, além de formas de esclarecimento de dúvidas. Uma proposta seria a criação de fóruns de dúvidas. Esses fatores poderiam também gerar impacto nas crenças dos alunos que apontam que um curso de inglês a distância é menos apropriado que um curso presencial.

[10] Expressão utilizada por A1 em sua NA e citada na seção 4.1 deste texto.

A crença dos alunos de que o IsF é uma oportunidade gratuita para quem não tem condições de pagar um curso particular para aprender inglês desponta em particular. Ela notabiliza que, para além dos objetivos de prover capacitação na língua inglesa e novas experiências educacionais, de contribuir para o aperfeiçoamento linguístico dos alunos e para o processo de internacionalização das universidades públicas, que é um imperativo do processo de globalização em curso e um dos fatores para reconhecimento das instituições de ensino superior, o IsF parece cumprir uma função social mais ampla, funcionando como um mecanismo de inclusão, ao propiciar a esses alunos a chance de aprender a língua e, por meio dela, ter acesso à multiplicidade de fatores que conhecer a língua inglesa implica. Destacamos o principal deles, a saber, tornar-se um “cidadão global”.

Sobre a recorrente crença de que a língua inglesa é importante, cabe buscar formas de conscientização dos alunos sobre o papel da língua na era atual. Em outras palavras, cabe perguntar para esses alunos: a língua inglesa é importante? Por quê? Onde? Quando? Como?

Como adverte Moita Lopes (2005), o inglês deixou de ser visto simplesmente como uma língua internacional, envolvida no imperialismo e na homogeneização do mundo, e passou a ser compreendido também como uma “língua de fronteira”, da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímica de *designs* globais (MOITA LOPES, 2005).

Acerca de nosso contexto de investigação, o IsF, até o momento, tem atendido alunos de graduação e pós-graduação. O próximo passo é a abertura a servidores públicos federais e professores de idiomas da educação básica. Apesar de toda a repercussão sobre a implementação do programa no país e do elevado número de alunos que já foram beneficiados pelo IsF nas 43 instituições em que ocorre, cremos que a grande contribuição do programa virá a longo prazo. Todo o trabalho de planejamento, execução e aperfeiçoamento desta iniciativa servirá como palco de

teorizações para novos estudos e poderá trazer modificações às políticas públicas de ensino de línguas no cenário brasileiro.

Cabe a nós, linguistas aplicados, mais que acompanhar, buscar formas de agir de modo a problematizar, em um contexto mais amplo, os processos de ensino e aprendizagem dessa “língua de fronteira”, tendo em mente o objetivo de formar “cidadãos globais”, em ambientes presenciais e virtuais, o que certamente poderá fomentar desdobramentos no paradigma do ensino de línguas no país.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In:* BARCELOS, A. M. F. *Crenças e ensino de línguas:* foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado-da-arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BERNAT, E.; GVOZDENKO, I. Beliefs about language learning: current knowledge, pedagogical implications and new research directions. *TESL-EJ*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2005.

BOHLKE, D. *Skillful 1*: reading & writing. Londres: Macmillan, 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador, introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Portaria Normativa nº 1.466, de 19 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26. dez. 2012.

BRUTHIAUX, P. Hold your courses: Language education, language choice, and economic development. *TESOL Quarterly*, v. 36, n. 3, p. 275-96, 2002.

CANAGARAJAH, S. *Resisting linguistic imperialism in English treaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In:* FORTKAMP, M.B.M. *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, p. 185-206, 2006.

DANTAS, L.; MAGNO E SILVA, W. Motivação e autonomia para a formação de um novo aprendente e de um novo professor. *In*: ASSIS, R. (org.). *Estudo da língua portuguesa e de todas as línguas que fazem a nossa*. Belém: Unama, 2008. p. 139-151.

DEWEY, J. *Logic*: the theory of inquiry. Novaew York: Holt, Rinerhart & Winston, 1938.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. 2. ed. Harlow: Pearson Education, 2005.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. *In:* KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA:* new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 131-151.

ESTIVALET, G. L. *O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância*. 2012. 231p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2012.

GILLHAM, B. Displaying the results for analysis. *In:* GILLHAM, B. *Developing a questionnaire*. Londres e Nova Iorque: Continuum, 2000. p. 49-79.

HOSACK, I. Foreign language teaching for global citizenship. *Policy Science*, v. 18, n. 3, p. 125-140, 2011.

HOSENFELD, C. Evidence of emergent beliefs of a second language learner: a diary study. *In:* KALAJA; P.; BARCELOS. A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA*: new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 37-54.

JENKINS, J. Current perspectives on teaching world Englishes as English as a lingua franca. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, 2006.

KLAPPROTHKLAPPROACH, F. Waiting as a temporal constraint. *In:* PARKER, J. A.; HARRIS, P. A.; STEINECK, C. *Time*: limits and constraints. Boston: Brill, 2010. p. 179-200.

MARSH, D. *Blended learning creating learning opportunities for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MATTHEISS, E.; KICKMEIER-RUST, D. M.; STEINER, C. M.; ALBERT, D. Motivation in Game-Based learning: it's more than 'flow'. 2009. *In:* SCHWILL, A.; APOSTOLOPOULOS, N. (ed.). Learning in the digital age. *In:* FACHTAGUNG INFORMATIK DER GESELLSCHAFT FÜR INFORMATIK. *Anais* […]. 2009. p. 77-84. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.210.2371&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês:* experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. Experiência de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem e Ensino*, v. 10, p. 47-86, 2007.

MICCOLI, L. Tapando buracos em um projeto de formação continuada à distância para professores de LE: avanços apesar da dura realidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, p. 129-158, 2006.

MOITA LOPES, L. P. "Yes, nós temos bananas" ou "Paraíba não é Chicago não", um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). O*ficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 37-61.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *Delta*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Inglês no mundo contemporâneo*: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. São Paulo: Conselho Brasileiro Britânico, 2005.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a distância*: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NHAPULO, M. A. Teacher and learner beliefs and expectations about English language teaching and learning at a Mozambican university. *Afrika Focus*, v. 26, n. 2, p. 81-109, 2013.

NIÑO-MURCIA, M. English is like the dollar: hard currency ideology and the status of English in Peru. *World Englishes*, v. 22, n. 2, p. 121-141, 2003.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

PERINE, C. M. *“Inglês em rede”:* crenças e motivação de aprendizes em um curso a distância. 2013. 233p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In:* LACOSTE, I.; RAJAGOPAN, K. (org.). *A geopolítica do inglês*. Parábola, 2005. p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

TAVARES, R. R.; CAVALCANTI, I. S. Políticas linguísticas e letramentos críticos no ensino de línguas estrangeiras na faculdade de Letras da UFAL. *Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 455-467, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uso da tecnologia na formação inicial do professor de línguas no Projeto Teletandem Brasil – Línguas Estrangeiras para Todos. *In:* BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada*: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1. p. 139-163.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. *In:* KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (ed.). *Beliefs about SLA*: new research approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 201-229.

CAPÍTULO 10

Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira para crianças

Myriam Crestian Cunha – UFPA

Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed – Castanhal/PA

Introdução

O ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), em particular o ensino da língua inglesa, está em franca expansão no Brasil: ao lado dos cursinhos de línguas e das escolas particulares que já vinham oferecendo turmas para o público mais jovem, diversas secretarias municipais de educação e escolas públicas federais, de norte a sul do país, passaram, mais recentemente, a introduzir a disciplina na grade curricular dos primeiros anos do ensino fundamental. Quaisquer que sejam suas causas mais imediatas, observamos que esse fenômeno vem ocorrendo *de fora para dentro* da escola, obrigando as instâncias educacionais envolvidas a definirem suas próprias orientações.

Na ausência de diretrizes curriculares nacionais específicas para o ensino regular de LEC, secretarias municipais de educação assumem a programação deste ensino, recorrendo a seus próprios quadros técnicos, que, em regra geral, não dispõem de uma sólida experiência com o tema. Em tais circunstâncias, a constatação de O'Neil (1993, p. 13), que também sinaliza o caráter geralmente excepcional do ensino de LEC, soa totalmente atual:

> Enquanto o ensino de línguas, no secundário, já tem uma história longa e documentada, o ensino para crianças ainda não tem verdadeira tradição e permanece um espaço de invenção, criação e busca de soluções adaptadas às circunstâncias e ao público.[1]

A ausência de um direcionamento inequívoco, expresso em documentos oficiais, principalmente em relação à escolha dos objetivos gerais de ensino para o público infantil, pode ter repercussões bastante negativas na sua formação.[2] Nesse contexto, diretrizes como aquelas produzidas no município paraense de Castanhal e apresentadas aqui, que tampouco discutem os objetivos do ensino de língua estrangeira, suscitam problemas em cascata, repercutindo na definição dos objetos de ensino e de avaliação e na própria utilização dos instrumentos de avaliação, como veremos ao longo da nossa reflexão.

Objetivos no ensino de LEC

A dificuldade para se conceber o ensino de LEC começa com o uso de um termo "criança" para designar este público, por ser, como reconhece O'Neil (1993, p. 8), um termo vago. Todavia, o autor contorna o problema considerando como tal "*toda criança que é tratada como criança pelo sistema educacional de seu país*, isto é, toda criança que ainda está no ensino pré-elementar ou elementar" (ênfase do autor). Para ele, nesses níveis da escolaridade situados no período "pré-secundário", a educação da criança é tratada de modo global, sendo geralmente dispensada por um único professor. A entrada no ensino secundário (por volta de 10, 11 ou 12 anos segundo os países) marcaria, então, o fim da infância, o que, no sistema educacional brasileiro, corresponde ao ingresso no ensino fundamental maior. É nesse momento que, tradicionalmente, inicia-se o contato institucional com uma língua estrangeira.[3]

[1] Todas as traduções são nossas.

[2] O texto foi escrito antes da publicação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

[3] Antecipar esse contato seria, então, promover um "ensino precoce" da língua estrangeira, segundo a terminologia utilizada em contexto francófono. Dabène (1991, p. 57), ao analisar a expressão, observa: "[...] a palavra precoce só tem sentido institucionalmente: de fato, esse ensino só é considerado precoce porque é instalado

Em um mundo globalizado, com alta competitividade profissional, existem numerosas justificativas para se incluir, desde cedo, o ensino de uma língua estrangeira no projeto educacional. Cuq e Gruca (2003), Cohen (1991) e Gaonac'h (2006) lembram as mais frequentes, entre as quais distinguimos, principalmente, razões de ordem: a) didática: aumentar a exposição à língua estrangeira, com vistas à obtenção de melhores resultados no domínio dessa língua e à disponibilização de mais tempo para a aprendizagem posterior de outra língua estrangeira; b) psicolinguística: aproveitar a grande plasticidade mental e audiofonética da criança que a torna apta a adquirir rapidamente boa compreensão e pronúncia da língua estrangeira; c) psicológica: evitar mais uma situação desestabilizadora ao aprendente que, na pré-adolescência, começa a enfrentar importantes mudanças físicas e se depara com um novo ambiente escolar; d) cognitiva: favorecer a aceleração do desenvolvimento intelectual, em geral, notadamente das faculdades metalinguísticas e metacognitivas; e) formativa: estimular a descoberta da alteridade e cultivar a tolerância em relação ao diferente, mediante contato com a pluralidade linguístico-cultural.

A diversidade dos itens inseridos nessa lista mostra que a definição de objetivos para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino fundamental menor não é tão óbvia como poderia parecer. Os autores do Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 234) repercutem essa diversidade e reafirmam a interligação entre os diversos objetivos possíveis:

> Deverão os alunos aprender alguns rudimentos básicos do sistema da língua estrangeira (componente linguística?), deverão desenvolver a consciência linguística (um conhecimento linguístico mais geral), a competência de realização, a competência existencial?; deverão distanciar-se mais da sua língua/cultura maternas ou, antes pelo contrário, sentir-se mais à vontade nelas?; deverão ganhar confiança através da percepção e da confirmação de que são capazes de aprender outra língua?; deverão aprender a aprender?; deverão adquirir um mínimo de

um ou dois anos antes do momento em que começa habitualmente, isto é, antes do início do ensino secundário, momento então tomado como norma. Mas nada permite afirmar que se trate de uma norma de ordem psicológica ou didática. A palavra precoce é, portanto, em certa medida, arbitrária".

> capacidades de compreensão do oral?; deverão brincar com uma língua estrangeira e familiarizar-se com ela (especialmente com algumas das suas características fonéticas e rítmicas) através de canções e de rimas?

Deixando de lado as propostas de ensino bilíngue – o qual, lembra Dabène (1991), não se confunde com o LEC[4] –, o debate em torno dos objetivos para o ensino/aprendizagem do LEC tem resultado no aparecimento de duas tendências principais que, embora complementares, acabam se tornando antagônicas na prática (STRECHT-RIBEIRO, 2005). A primeira é a da *aprendizagem para a comunicação*, que visa a objetivos de domínio da língua-alvo. Para garantir a motivação dos jovens aprendentes, os defensores dessa primeira orientação recomendam um ensino e uma avaliação voltados para o uso real da língua, realizado de forma apropriada às características desse público, e não apenas o ensino de algumas palavras descontextualizadas. A segunda é a da *sensibilização* ou *educação linguageira,*[5] que busca estimular nos aprendentes o interesse por outras línguas/culturas, despertando neles a consciência de sua própria identidade linguística e cultural e promovendo a formação de valores e atitudes positivas para com a língua/cultura do outro.

Entre muitos autores favoráveis à sensibilização, Ioannou-Georgiou (2011, p. 43) argumenta que as crianças estão em processo de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e cultural e que, sendo assim, o ensino da língua precisa ser considerado como "[...] parte da educação global da criança e uma série de objetivos, além daqueles puramente linguísticos, precisam ser levados em consideração". Escolher objetivos de aprendizagem e limitar-se a antecipar, ainda que com algumas adaptações, o tipo de ensino previsto para o ensino fundamental maior é, na visão de Dabène (1991), pura perda de tempo. De fato, conforme

---

[4] Segundo Dabène (1991, p. 59), de fato, "[...] só se pode falar em ensino bilíngue quando as duas línguas envolvidas são utilizadas como meio e não apenas como objetos de ensino. Nesse caso, ambas devem poder assumir as três funções fundamentais que são as de toda linguagem que intervém no processo educacional e que podem ser resumidas sucintamente em: – meio de comunicação permitindo a atividade interacional; – ferramenta cognitiva a ser utilizada na aquisição de conhecimentos; – objeto de descrição e análise [...]".

[5] Traduz-se geralmente assim a expressão *awareness of language*, cunhada pelo britânico Hawkins (1992), também conhecida, em francês, por *éveil au langage*.

também discute Gaonac'h (2006), o tempo de exposição à língua estrangeira, em condições institucionais habituais, é amplamente insuficiente para que o potencial de flexibilidade mental das crianças faça alguma diferença em relação a uma aprendizagem mais tardia. Ademais, Dabène (1991) pontua que, nessas condições, a aprendizagem da língua se dá numa total ausência de consciência em relação aos fenômenos linguageiros e à própria língua materna, o que tem por consequência a submissão das crianças a atividades desprovidas de qualquer sentido a seus olhos. Daí, então, a necessidade de o ensino para as crianças constituir uma preparação à aprendizagem da língua estrangeira, desenvolvendo "um conjunto de competências com características claramente metalinguísticas, constituindo uma educação linguageira prévia ao ensino propriamente dito" (DABÈNE, 1991, p. 61).

Nessa mesma linha, o QECR recomenda, para esse nível da escolaridade, a definição de objetivos *parciais* "que dizem respeito, acima de tudo, às competências gerais individuais[6] [...] e à sua relação com a competência comunicativa, mas sem que seja feita uma tentativa estruturada e explícita para desenvolver esta competência específica" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 236). No QECR, as *competências comunicativas* – que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos e que englobam os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático – são descritas ao lado de *competências gerais* – não específicas do uso de uma língua estrangeira, mas que também intervêm na capacidade para comunicar. Integram essas competências gerais os conhecimentos declarativos (saberes), as competências de realização (*savoir faire*), a competência existencial (saber ser) e a competência de aprendizagem (saber aprender) dos indivíduos. De acordo com o QECR, portanto, atividades de sensibilização às línguas estrangeiras solicitam mais especificamente as competências gerais das crianças.

[6] Os autores do QECR mencionam a "descoberta ou reconhecimento pela escola da pluralidade das línguas e culturas, preparação para um afastamento do etnocentrismo, relativização, mas também, confirmação da identidade linguística e cultural do aprendente, atenção dada à linguagem corporal e gestual, aspectos sonoros, música e ritmo, experiência das dimensões físicas e estéticas de certos elementos da outra língua" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 236).

Para Mourão (2005), o mais apropriado é prever uma continuidade entre uma modalidade de ensino e outra: recomenda-se, então, que, no 1º ano do ensino fundamental, como é o caso do contexto desta pesquisa, os objetivos sejam congruentes com a proposta de sensibilização, mas que, à medida que os alunos avançam no contato com a língua, a modalidade de aprendizagem seja gradativamente priorizada. Já, para Hawkins (1992, p. 41 *apud* O'NEIL, 1993, p. 248), um programa de *Awareness of Language* não substitui as outras aprendizagens, nem acontece preliminarmente ao estudo de uma língua estrangeira, mas o acompanha e o ilumina", instaurando, mediante a reflexão sobre a linguagem, o que chama de passarela entre o estudo da língua materna e o da língua estrangeira.

Qualquer que seja a escolha feita para o ensino de LEC, seja de aprendizagem da língua, de sensibilização, de continuidade ou de simultaneidade entre ambas, ela precisa ser feita previamente, pois se traduz em organizações curriculares diferentes, nas quais objetivos, conteúdos, modos de ensino e modos de avaliação precisam ser articulados entre si para que a proposta apresente uma coerência global. Nosso interesse mais específico, aqui, volta-se para um dos elementos dessa organização curricular: a concepção da avaliação no ensino de LEC. Abordaremos essa questão a seguir, antes de analisarmos como ela se articula com a prática de ensino do LEC preconizada no contexto da nossa pesquisa.

Avaliação em LEC

Para que e como avaliar a aprendizagem da LEC? As respostas que podem ser dadas a essa pergunta dependem, em primeiro lugar, das que são dadas a "para que e como ensinar LEC?". Também dependem de quem irá usar os resultados da avaliação e para que irá usá-los, ou seja, dependem da função de avaliação que se privilegia.

De acordo com Rixon (2013, p. 10), durante muito tempo, nos contextos de ensino de LEC, "a avaliação foi negligenciada ou deliberadamente evitada, pois geralmente os projetos eram pilotos ou de experimentos e a avaliação era considerada

prematura ou, pior ainda, um fator inibidor". A nosso ver, isso se deve principalmente ao fato de que tem predominado, na escola, uma concepção redutora da função da avaliação da aprendizagem como sinônimo de testes destinados à verificação das aprendizagens para fins de aprovação ou reprovação. Esse tipo de avaliação, necessário em determinadas circunstâncias, é efetivamente apontado por muitos autores como prejudicial ao desenvolvimento das crianças (IOANNOU-GEORGIOU, 2011; CAMERON, 2001; MCKAY, 2006; SHAABAN, 2001). De fato, a pressão exercida para que a criança apresente resultados linguísticos e a ansiedade decorrente dessa pressão não condizem com propostas de sensibilização em que o esforço educacional visa ao desenvolvimento de valores e atitudes e à tomada de consciência linguageira.

Em seu lugar, esses autores recomendam o uso da avaliação formativa, pois consiste em "um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos" (FERNANDES, 2009, p. 59). Como lembra Shaaban (2001, p. 2), trata-se de um dispositivo diagnóstico que permite uma real regulação do processo para todos os seus participantes:

> [...] fornece retorno ao aluno e informa o professor sobre a adequação do currículo e dos materiais didáticos, a eficácia dos métodos de ensino, e os pontos fortes e fracos dos alunos. Além disso, ajuda a demonstrar para as crianças que elas estão progredindo, o que pode aumentar a sua motivação.

Essa modalidade tem por característica envolver os sujeitos da aprendizagem, permitindo que o professor partilhe com seus alunos a responsabilidade de situá-los em sua aprendizagem e facilitando a comunicação com os pais que, quando não recebem uma prova escrita devidamente corrigida, desconfiam que o ensino esteja sendo ineficaz.

Todavia, escolher a modalidade de avaliação julgada mais pertinente para a proposta de ensino em foco não resolve por si só o problema da avaliação, na medida em que existe uma relação estreita, por um lado, entre os objetivos da aprendizagem e os objetos de ensino e, por outro, entre os objetos de ensino e os

objetos da avaliação. A escolha da modalidade formativa de avaliação não dispensa, portanto, uma reflexão acerca dos objetos a serem avaliados nem acerca da relação que esses objetos mantêm com os objetos de ensino e, por tabela, com os objetivos da aprendizagem. Por isso, Hadji (2012, p. 38) insiste na necessidade, para o professor, de "ter uma ideia bastante clara dos objetos de aprendizagem visados por meio das tarefas, de modo a poder operar uma regulação sobre eles". Com base na coerência entre esses diversos objetos e os objetivos visados é que se depreende a validade das operações avaliativas.[7]

Uma vez equacionadas as questões do sentido da avaliação, ainda é preciso levar em consideração aspectos mais técnicos ligados àquilo que se faz ao avaliar. De acordo com Hadji (2007, p. 45), "a leitura do objeto avaliado efetua-se necessariamente através de uma grade constituída pelas expectativas específicas concernentes a esse objeto". Tais expectativas constituem um conjunto de normas e critérios especificamente construído para aquela avaliação, ainda que o professor não tenha consciência disso ou não explicite seus critérios. Esses – tradicionalmente definidos, segundo lembra Bonniol (1996 *apud* BONNIOL; VIAL, 1997, p. 255), como a "dimensão abstrata do objetivo" – são traduzidos em características mais concretas pelos chamados *descritores* das competências visadas.

O QECR apresenta descritores das competências comunicativas dos aprendentes de língua estrangeira, definidos em seis diferentes níveis de proficiência (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Esses são divididos em dois tipos: os *descritores de atividades comunicativas*, que permitem caracterizar (e avaliar) as atividades linguageiras dos aprendentes de uma forma mais geral em termos de compreensão oral, produção oral, interação oral, leitura e escrita; e os *descritores relacionados com competências específicas*, por exemplo, a competência linguística e seus componentes, tais como a competência lexical, fonológica, gramatical, entre outras.

[7] Para maiores desenvolvimentos, ver Cunha (1998).

No entanto, todos os descritores, bem como as orientações contidas no documento, são direcionados para públicos de jovens e adultos.

Diante da expansão do ensino de LEC e da necessidade de se ter um documento direcionado para o ensino, a aprendizagem e a avaliação desse público, vários países europeus criaram uma versão infantil do Portfólio Europeu de Línguas, que foi reconhecida pelo Conselho da Europa. O documento faz uma adaptação dos descritores das atividades comunicativas propostos no QECR às características distintivas das crianças (HASSELGREEN, 2005). Tais descritores “adaptam-se particularmente à avaliação feita pelo professor ou à autoavaliação no que respeita a tarefas da vida real” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 247). O essencial, nessa perspectiva de avaliação, é que ela permite apreciar a capacidade de uso da língua, ou seja, não se reduz a avaliar o conhecimento de itens linguísticos, mas contempla também o uso que a criança é capaz de fazer desse conhecimento. Isso significa que não basta aprender, por exemplo, os cumprimentos em inglês: a criança deverá também ser capaz de usá-los no contexto da sala de aula e em situações reais ou simuladas. Desse modo, “compreender quando alguém se cumprimenta”, “cumprimentar alguém” ou “responder a um cumprimento” são atividades diretamente relacionadas com o uso real da língua, que exige muito mais do que a aprendizagem isolada de um termo de saudação como “*hello*”.

As versões infantis portuguesa e inglesa (respectivamente O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas, de 2010, e My languages portfolio-junior version, de 2006) do Portfólio Europeu de Línguas apresentam também a possibilidade de se avaliar a competência/compreensão intercultural e a competência de aprendizagem dos aprendentes de LEC, competências essas que se enquadram entre as competências gerais e que, como já assinalamos, são especificamente solicitadas quando são visados os objetivos de educação linguageira.

Entre essas competências gerais, não existem, nem no QECR nem no Portfólio Europeu de Línguas, descritores para a avaliação da competência existencial, que pode ser entendida como a soma de características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si

e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Contudo, autores do campo da avaliação em LEC, como Moon (2000), Dias e Mourão (2005) e Ioannou-Georgiou e Pavlou (2003), propõem alguns descritores para avaliação dessa competência, principalmente voltados para as atitudes das crianças em relação à língua estrangeira. Vale ressaltar, porém, que, por se tratar de uma competência subjetiva, de difícil apreensão, corre-se o risco de o professor fazer uma avaliação intuitiva, sem nenhum parâmetro ou referência e, o que é pior, sem ter definido exatamente qual o objeto de avaliação. Por isso, essa competência só deveria ser avaliada na medida em que seu desenvolvimento constituísse um objetivo de aprendizagem específico.

Embora não sejam exaustivas, essas considerações evidenciam a profunda inter-relação das opções avaliativas com os objetivos do ensino de LEC e com as diversas dimensões dos objetos de ensino e de aprendizagem, inter-relação essa que percebemos ao analisar práticas de avaliação em LEC no município de Castanhal. Descreveremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que embasaram nossa pesquisa, antes de analisar alguns dos dados obtidos.

Um município com inglês no 1º ano do ensino fundamental: metodologia da pesquisa

Apresentamos aqui um recorte de uma pesquisa qualitativa de caráter documental na qual foram investigadas as práticas avaliativas em língua inglesa no 1º ano do ensino fundamental em Castanhal, município do nordeste paraense. Nesse local, o único instrumento de avaliação utilizado é um "relatório do desenvolvimento do aluno", no qual o professor registra obrigatoriamente a evolução do aluno em cada disciplina. A pesquisa procurou verificar se as práticas analisadas são condizentes com os objetivos de ensino e de aprendizagem preconizados para aquele público. Para isso, foram examinados os documentos que orientam essas práticas – *Planejamento de ensino de l*íngua *inglesa* e *Eixos norteadores para a elaboração do relatório do*

desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos –, bem como 220 relatórios, redigidos por 14 professores de LEC do 1º ano, durante o ano de 2012.[8]

Foram identificados, nos documentos mencionados, os objetivos escolhidos para o ensino de LEC no município, bem como os descritores selecionados para a avaliação do eixo “Conhecimento linguístico – inglês”. Em seguida, foi feito um levantamento nos relatórios, buscando-se identificar os objetos de avaliação neles registrados, os quais foram classificados em duas categorias, segundo correspondiam a competências comunicativas ou a competências gerais, de acordo com a classificação do QECR referida na seção anterior. Apresentamos aqui os resultados obtidos no tocante à validade desse tipo de avaliação.

Objetivos e descritores para a avaliação do ensino de LEC em documentos oficiais

O documento oficial que orienta o ensino da língua inglesa no referido município é o *Planejamento de Inglês* (CASTANHAL, 2012). Nele estão definidos, para esse contexto de ensino, o objetivo geral de “Apresentar a língua inglesa como item importante no processo de construção da cidadania e seu valor como instrumento de comunicação universal” e dois objetivos específicos: “Desenvolver atitudes favoráveis ao conhecimento de palavras e expressões básicas da língua inglesa relacionadas ao cotidiano” e “demonstrar interesse pela aquisição do uso da língua inglesa”. *A priori*, o objetivo geral, buscando fazer da língua estrangeira uma aliada na construção da cidadania, parece mais orientado para a educação geral da criança. Essa preocupação também aparece nos objetivos específicos que retomam a menção a valores. Todavia, as atitudes e o interesse almejados não têm por objeto

8 Selecionamos os relatórios de dez alunos por professor, mas, como em muitas escolas é exigido que o professor elabore um relatório semestral, tivemos que analisar dois relatórios por aluno. Nos excertos dos relatórios que usamos para ilustrar nossa análise, identificamos os professores pela letra “P”, numerados de 1 a 14, e os alunos pela letra “A”, seguida de numeração de 1 a 10. Assim, “(P3, A5)” indica que o relatório foi escrito pelo Professor 3 e é referente ao Aluno 5.

a língua/cultura e seus falantes, como se poderia esperar, mas sim elementos que remetem a uma aprendizagem linguística.

Os conteúdos elencados no referido documento, sob forma de curtas listas de palavras a serem aprendidas, eliminam qualquer dúvida que, porventura, tenha ficado quando da leitura dos objetivos.[9] Nessas condições, cria-se uma situação paradoxal em que a prioridade aparentemente concedida a competências gerais é anulada em favor de objetivos linguísticos (memorização de palavras e expressões básicas) que, dificilmente, permitirão alcançar os objetivos comunicativos pretendidos de uso da língua inglesa.

O documento intitulado *Eixos norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos* propõe-se a orientar os professores no registro de suas observações acerca de cada aluno, e os descritores elencados indicam os resultados do processo de aprendizagem.

Quadro 1: Descritores de avaliação em documento oficial

***Eixos norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos* – "Conhecimento linguístico – inglês"**
• Pronuncia as palavras; • Apresenta domínio e compreensão das palavras; • Identifica e reconhece palavras; • Responde às questões propostas pelo(a) professor(a); • Realiza com pertinência tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta atenta e compreensão (não se aplica ao aluno surdo).

Fonte: Castanhal (s. d.).

[9] Para a unidade I, do primeiro bimestre: "*Greetings (hi, hello); Saying Goodbye (Goodbye); Human Body (head, arm, hand, leg, foot); Colors (red, yellow, blue, green, black, white); Classroom (teacher, student)". Para a unidade II, do segundo bimestre: "Family (father, mother, brother, sister); Numbers (1-10*)". Para a unidade III do 3º bimestre: "*Classroom (teacher, student); Fruits (apple, papaya, banana, orange)". E para o* último *bimestre: "Toys (bike, ball, kite, doll, car); Animals pets (dog, cat, rabbit, parrot); Farm animals (hen, pig, cow, horse); Merry Christmas (Jesus, Santa Claus, Christmas tree*)".

Entretanto, sua redação apresenta pelo menos dois problemas: a falta de clareza e a redução da avaliação a itens de vocabulário descontextualizados. No primeiro caso, para tomar apenas dois exemplos, o descritor "pronuncia as palavras" não indica qual seria o limite mínimo de aceitabilidade, isto é, se a criança deverá pronunciar as palavras como um falante nativo, se a pronúncia com sotaque será aceitável, ou, ainda, se a pronúncia compreensível, embora com influência da língua materna, será considerada aceitável (MCKAY, 2006). "Responde às questões propostas pelo(a) professor(a)", em outras palavras, significa que, se o aluno responder às questões de forma errada, ele também terá atendido ao critério, ou seja, ele terá nota máxima mesmo tendo respondido errado, porque o importante, segundo o descritor, é responder às questões. Em relação ao segundo problema, salientamos que a avaliação isolada de vocabulário e pronúncia, desvinculada do uso efetivo da língua é criticada por diversos autores do campo de línguas estrangeiras que defendem o ensino e a avaliação voltados para o uso real da língua e para a comunicação.

Desse modo, os descritores analisados sinalizam a prevalência do estudo de palavras descontextualizadas, já notada nos objetivos, além de não cumprirem sua principal função, que é ajudar o avaliador a escapar das apreciações subjetivas e permitir que ele saiba o que observar por intermédio das tarefas (HADJI, 2007). Tampouco contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa da criança, uma vez que não apontam para situações e funções de interlocução que possam ser motivadoras para elas. Vale ressaltar que, por serem "descritores oficiais", todos os professores do município devem fazer uso deles na elaboração do relatório semestral de cada aluno. Na próxima seção, analisamos os relatórios elaborados pelos professores, a fim de verificar se os objetos de avaliação neles identificados estão em consonância com esses descritores e, principalmente, se a avaliação realizada é válida do ponto de vista dos objetivos defendidos pelos especialistas do campo de LEC.

Objetos de avaliação

Depois de fazer uma leitura atenta de todos os relatórios, identificamos 14 objetos de avaliação que foram divididos em dois grupos, o das competências comunicativas e o das competências gerais, que serão discutidos a seguir.

Competências comunicativas como objeto de avaliação

No primeiro grupo, das competências comunicativas, estão as apreciações referentes às atividades comunicativas e à proficiência linguística dos aprendentes.

Quadro 2: Objetos de avaliação – competências comunicativas

	Objetos de avaliação		**%**	**Exemplos de registro nos relatórios**
Competências comunicativas	**atividades comunicativas**	Escrita	**16**	"[...] porém teve dificuldades nas tarefas escritas." (P7, A4).
		Oralidade	**14**	"[...] apresenta dificuldades principalmente na oralidade." (P3, A7).
		Compreensão oral	**9**	"[...] realizou com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependia da escuta atenta e compreensão." (P12, A10).
		Leitura	**1**	"[...] realiza com sucesso as atividades, destacando-se na escrita e leitura." (P14, A3).
	proficiência linguística	Competência Lexical – vocabulário	**22**	"[...] demonstra domínio e compreensão do vocabulário relacionado aos conteúdos ministrados (família, frutas e animais)." (P13, A8).
		Competência fonológica – pronúncia	**38**	(P3, A4) "[...] a aluna apresenta bom rendimento nas atividades propostas com boa pronúncia." (P3, A4).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como mostra o quadro 2, os objetos mais avaliados nesse grupo são "vocabulário" e "pronúncia", referentes à proficiência linguística dos aprendentes, o que corresponde às orientações expressas nos descritores analisados anteriormente. Assim como é proposto no documento oficial, a avaliação da pronúncia nos relatórios é realizada de forma muito geral, de modo que não é possível identificar o que leva o professor a distinguir, por exemplo, uma "pronúncia regular" de uma "boa pronúncia". As apreciações "tem dificuldade na pronúncia" e "precisa melhorar a pronúncia" também foram recorrentes nos relatórios analisados. É preciso lembrar que o QERC não recomenda o ensino e a avaliação da competência fonológica para aprendentes de LEC, tanto é que as versões infantis do Portfólio Europeu de Línguas não trazem descritores para essa competência. Considerando que os relatórios aqui analisados são referentes a crianças de seis anos, é prematuro exigir precisão fonética dessas crianças que, às vezes, apresentam até dificuldades de pronúncia na própria língua materna.[10]

No caso do vocabulário, o foco da avaliação é a "aquisição" e a "assimilação" de palavras descontextualizadas. Cameron (2003) critica essa abordagem ao afirmar que as habilidades ligadas ao vocabulário devem representar mais que o entendimento e a produção de palavras isoladas. Segundo a autora, o ensino de vocabulário "envolve a compreensão e o uso produtivo não apenas de palavras isoladas, mas de frases e blocos de enunciado" (CAMERON, 2003, p. 109), os quais devem ser instituídos de sentido ao serem contextualizados.

No que concerne às habilidades linguísticas, a que mais aparece nos relatórios é a escrita. Conforme afirma McKay (2006), não é recomendável ensinar e, consequentemente, avaliar a escrita em língua estrangeira enquanto os alunos ainda não desenvolveram essa habilidade na língua materna, recomendação essa sistematicamente contrariada nos relatórios analisados. Constatamos uma grande ocorrência de resultados negativos nas apreciações em relação à habilidade escrita, como, por

[10] Note-se que uma "boa pronúncia", segundo os descritores propostos no QECR para jovens e adultos, só é esperada dos aprendentes no nível B2 (numa classificação em seis níveis: A1, A2, B1, B2, C1 e C2): "Adquiriu uma pronúncia e uma entoação claras e naturais" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 167).

exemplo, "[...] não demostrou interesse nas atividades escritas (P2, A2)" ou "[...] demonstrou dificuldade na escrita (P3, A7)", entre várias outras. Tais resultados são previsíveis, em função do desinteresse e das dificuldades que uma criança de seis anos, ainda em processo de alfabetização, enfrenta ao se deparar com atividades escritas em uma língua estrangeira (principalmente no inglês em que as relações grafofonêmicas são particularmente complexas), devido ao esforço cognitivo que estas demandam (CAMERON, 2001).

Em seguida, aparece a produção oral, com 14% e a compreensão oral com 9% das ocorrências nos relatórios. O fato de a avaliação da produção oral ter superado a da compreensão oral é bastante curioso. Algumas apreciações referentes à produção oral, encontradas em P2, têm uma conotação negativa, por exemplo, "[...] tem dificuldade na parte oral da aula (P2, A1)". Ora, se, na língua materna, as crianças aos seis anos já conseguem falar de assuntos que lhe são familiares, na língua estrangeira essa habilidade necessitará de mais tempo para ser consolidada (SCOTT; YTREBERG, 1990). Nessa mesma linha, Reilly e Ward (1997) afirmam que as crianças podem passar um longo tempo absorvendo a língua antes de produzir algo, portanto, tentar forçá-las a "falar" na língua-alvo (ou, mais precisamente, repetir palavras em atividades não comunicativas que não criam uma motivação específica na criança) pode gerar ansiedade e retardar ainda mais a sua produção oral. A avaliação, nesse caso, além de ser injusta, por focar no que as crianças não são capazes de fazer, aponta para objetos de ensino inadequados.

Competências gerais como objetos de avaliação

O segundo grupo de objetos avaliados, o qual compreende oito itens e corresponde a 57% do total de objetos encontrados nos relatórios, faz referência às competências gerais dos aprendentes. Como mostramos na seção 4, não há nenhum descritor oficial que se relacione a esse tipo de competência, no entanto, elas são a maioria entre os objetos avaliados pelos professores.

Quadro 3: Objetos de avaliação – competências gerais

	Objetos de avaliação		%	Exemplos de descrição nos relatórios
Competências gerais	competência de aprendizagem	Cumprimento das tarefas	**34**	"[...] não realizou todas as atividades propostas." (P7, A9).
		Outras habilidades	**7**	"Demonstrou também bastante facilidade no desenvolvimento de habilidades tais como desenhar, pintar [...]".
		Atenção e concentração	**10**	"[...] precisando [...] dar mais atenção no momento da explicação." (P2, A2). "[...] não demonstrou concentração nas tarefas cujo desenvolvimento depende da escuta." (P7, A6).
	Competência existencial	Participação	**23**	"[...] não participa de modo satisfatório das atividades propostas em sala [...]". (P3, A1).
		Interesse	**18**	"[...] foi possível observar o interesse do mesmo em aprender a língua inglesa." (P7, A3).
		Assiduidade	**4**	"[...] foi aluna assídua e dedicada." (P9, A6).
		Satisfação	**3**	"[...] o aluno realiza em parte suas atividades e demonstra satisfação pelas aulas." (P11, A2)
		Interação	**2**	"[...] apresenta dificuldade para se relacionar com os colegas." (P3, A5).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para uma melhor compreensão, as competências gerais, mencionadas no quadro 3, foram agrupadas em duas categorias: competência de aprendizagem[11] e competência existencial, respeitando-se a já referida classificação proposta no QECR. Conforme se observa no quadro 3, a consciência da língua e da comunicação não é avaliada nos relatórios, provavelmente por não ser objeto de ensino.[12] As capacidades de estudo, isto é, a capacidade de realização das tarefas, foi o objeto mais avaliado nessa categoria, embora de forma bastante vaga, sem que seja possível

[11] A competência de aprendizagem é a capacidade para observar novas experiências e participar delas. Inclui vários componentes, como: a consciência da língua e da comunicação (possibilita que a nova língua seja aprendida e utilizada mais rapidamente, em vez de ser entendida como uma ameaça ao sistema linguístico estabelecido do aprendente) e as capacidades de estudo (permanecer atento à informação apresentada; entender a intenção da tarefa a realizar), entre outros (QECR, 2001).

[12] Estudos complementares, mediante análise das entrevistas realizadas com os 14 professores, permitirão obter mais dados sobre as atividades propostas ao longo das aulas.

identificar quais critérios foram utilizados nessa avaliação. O número de apreciações que revelam a não realização da tarefa ou a realização desta com certa dificuldade nos chamou a atenção. Isso, provavelmente, deve-se ao fato de não serem interessantes o suficiente para manter a atenção e motivar as crianças ou estarem além ou aquém do seu nível efetivo de desenvolvimento cognitivo.

Outra faceta da competência de aprendizagem citada pelo QCER (CONSELHO DA EUROPA, 2001) também é avaliada nos relatórios. A frequente menção a problemas de atenção e concentração nas crianças, recorrente nos relatórios, mostra um desconhecimento, por parte dos professores, das características distintivas das crianças que, por volta dos seis anos de idade, mudam rapidamente o foco de atenção, porque "são dominadas por suas percepções, reagem ao que lhes atrai a atenção imediata, e que pode ser o objeto mais brilhante, mais comprido, menor, mais barulhento ou mais estimado que tenham a sua frente" (BREARLEY; HITCHFIELD, 1976, p. 41). Como Szulc-Kurpaska (2007) constatou em sua pesquisa, geralmente o problema não está na falta de atenção das crianças, mas na inadequação das metodologias utilizadas pelo professor que ignoram o processo de desenvolvimento físico, emocional e cognitivo que a criança está vivenciando.

A competência existencial que se refere à soma de características individuais, traços de personalidade e atitudes dos alunos também é avaliada: o interesse e a participação foram citados em mais de 40% dos relatórios e por 13 dos 14 professores participantes da pesquisa. Observamos que não há clareza nos critérios adotados para avaliar essa competência: avalia-se o interesse da criança pela disciplina, pelas atividades em sala de aula e pela aprendizagem de modo geral. Além disso, os comentários são muito vagos, basicamente relatam se os alunos demonstram ou não interesse e se participam ou não das aulas, de modo que não é possível saber qual o tipo de participação esperada dos alunos, já que não lhe são propostas atividades efetivas de uso da língua.

A análise desse segundo grupo de competências revela total incongruência entre os critérios de avaliação e os objetos de avaliação. A ausência de critérios explícitos

que permitam realizar a leitura desses objetos os transforma em objetos clandestinos, o que é prejudicial à validade da avaliação. Seria, pois, necessário que fossem definidos critérios de avaliação claros e explícitos, correspondendo a objetivos efetivamente voltados para a educação linguageira, para nortear o professor nessa tarefa.

Considerações finais

Os resultados aqui apresentados indicam uma ausência de validade das entre as práticas avaliativas e dos objetivos e princípios do ensino de LEC, bem como de coerência entre ambos, por duas razões. Primeiramente, uma flutuação na delimitação de objetivos para o ensino do LEC, a qual se manifesta nos objetos avaliados, quando objetos como as competências gerais (ligadas a objetivos de sensibilização) aparecem nos registros, apesar de não serem objetos legítimos para os objetivos delimitados. Em segundo lugar, os resultados mostram que os critérios de avaliação propostos no documento oficial não são claros e limitam-se à avaliação de itens de vocabulário descontextualizados. A análise de práticas como essas aponta, pois, para a falta de formação para ensinar e avaliar LEC no Brasil e para elaborar programas para esse público, aliada a uma já conhecida tendência em se priorizar aspectos estruturais no ensino de línguas estrangeiras em detrimento das atividades de comunicação.

Tais observações nos levam a constatar que, apesar de louvável, a iniciativa de implementação do ensino de língua estrangeira nas séries iniciais das escolas públicas brasileiras exige profunda reflexão e conhecimento sobre esse público. Salientamos que, no Brasil, a lacuna deixada pela ausência de diretrizes em nível nacional contribui para que surjam propostas improvisadas, realizadas sem um maior compromisso com a qualidade. A escassez de pesquisas no campo da avaliação em LEC também faz com que esta seja considerada uma tarefa secundária no processo de ensino, já que ela não reprova nem é compulsória. Nesse caso, a função da avaliação com vistas à melhoria das aprendizagens dos alunos acaba negligenciada.

Consideramos que a avaliação, antes de ser uma exigência formal, é um direito da criança: não para ser julgada pelo que ela não sabe, mas como o direito de ser acompanhada, informada e ajudada a superar suas dificuldades e avançar em direção à realização dos objetivos esperados. É também um direito dos pais de serem informados dos avanços e das dificuldades de seus filhos, bem como de serem orientados sobre como ajudá-los a progredir. Portanto, se o ensino de LEC é uma realidade que não pode mais ser ignorada em nosso país, a avaliação, nesse contexto, também precisa de uma atenção maior, por parte dos pesquisadores, professores e elaboradores de programas. Longe de querer esgotar o assunto, um dos objetivos da pesquisa aqui relatada é chamar a atenção dos envolvidos nesse processo para as práticas avaliativas que acontecem silenciosamente em diversos contextos de ensino de LEC no Brasil. Nossa intenção é, pelo menos, provocar uma discussão e despertar um olhar mais atento para este cenário, com vistas a buscar novas formas de avaliar em LEC que contribuam, de fato, para a promoção das aprendizagens das crianças.

Referências

BONNIOL, J.J.; VIAL, M. *Les modèles de l'évaluation*: textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles: De Bœck, 1997.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BREARLEY, M.; HITCHFIELD, E. *Guia prático para entender Piaget*. Tradução de Aydano Arruda. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1976.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*. v. 57, n. 2, p. 105-112, Apr. 2003.

CAMERON, L. *Teaching English to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CASTANHAL. *Eixos Norteadores para a elaboração do relatório do desenvolvimento do aluno de 1ª série/9 anos*. Secretaria Municipal de Educação, s. d.

CASTANHAL. *Planejamento de Inglês.* Secretaria Municipal de Educação, 2012.

CILT. *My languages portfolio*: Junior version. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research, 2006.

COHEN, R. Apprendre le plus jeune possible. *In:* GARABÉDIAN, M.; WEISS, F (org.). Enseignements/apprentissages précoces des langues. *Le Français dans le Monde*, n. spécial août./sept., 1991, p. 48-56.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: ASA, 2001.

CUNHA, M. C. A avaliação formativa: estratégia didática para o ensino-aprendizagem da língua materna. *Moara*, Belém, p. 105-133, n. 9, jan./jun.1998.

CUQ, J-P.; GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Saint-Martin-d'Hères (Isère): PUG, 2003.

DABÈNE, L. Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? *In:* GARABÉDIAN, M.; WEISS, F. (org.). *Enseignements/apprentissages précoces des langues* : Le Français dans le Monde, 1991, p. 57-64.

DIAS A.; MOURÃO, S. *Inglês no 1º ciclo*: práticas partilhadas. Porto: ASA, 2005.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender*: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

GAONAC'H, D. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*: le point de vue de la psycholinguistique. Paris: Hachette, 2006.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HADJI, C. *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages*: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. Paris: ESF, 2012.

HASSELGREEN, A. Assessing the language of young learners. *Language Testing*, v. 22, n. 3, p. 337-354, 2005.

HAWKINS, E. La réflexion sur le langage comme « matière-pont » dans le programme scolaire. *Repères*, *Langues vivantes et français à l'école,* n. 6, p. 41-56, 1992.

IOANNOU-GEORGIOU, S. Assessment in young learner programmes. *In:* POWELL-DAVIES, P. (org.). *New directions*: assessment and evaluation. Londreson: British Council, 2011. p. 41-47.

IOANNOU-GEORGIOU, S.; PAVLOU, P. *Assessing young learners*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

MCKAY, P. *Assessing young language learners*. Novaew York: Cambridge University Press, 2006.

MOON, J. *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

MOURÃO, S. …more primary than English. *The APPI Newsletter*, ano 20, n. 2, p. 4-10, 2005.

O'NEIL, C. *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier, 1993.

PORTUGAL. *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2010.

REILLY, V.; WARD, S. *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press: 1997.

RIXON, S. *British council survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. Londreson: British Council, 2013.

SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. H. *Teaching English to children*. Novaew York: Longman, 1990.

SHAABAN, K. Assessment of young learners. *Forum*, v. 39, n. 4, p. 16-25, out./dez. 2001.

STRECHT-RIBEIRO, O. *A língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.

SZULC-KURPASKA, M. Teaching and researching very young learners: "They are unpredictable". *In:* NIKOLOV, M.; DJIGUNOVIC, J. M.; LUNDBERG, G.; FLANAGAN, T.; MATHEOUDAKIS, M *et al.* (org.). *Teaching modern languages to young learners*: teachers, curricula and materials. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Graz, 2007. p. 35-45.

Capítulo 11

O Ensino Médio Inovador como um dos programas que pavimentaram a reforma do ensino médio: o estado do Tocantins em análise

Neila Nunes de Souza – UFT

Introdução

O estudo tem como foco o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, do Ministério da Educação (MEC), destinado ao ensino médio e implantado no ano de 2012 no estado do Tocantins. O ProEMI destina-se a apoiar as secretarias de educação estaduais no desenvolvimento de projetos pedagógicos a partir de campos de integração curricular.

As práticas atinentes à educação, no tocante ao ProEMI e que dizem respeito ao ensino médio e ao que foi implantado em 24 escolas do estado do Tocantins, são o objeto que nos propomos a discutir neste capítulo, atentos ao fato de que, na escola, acontece um movimento patrocinado pelo Estado, o qual se apresenta como em atendimento às exigências do mercado.

O ProEMI é um programa do governo federal com vistas à adesão ao referido programa por parte das escolas. Alguns atrativos foram apresentados às instituições escolares, como o incentivo em dinheiro prevendo a reestruturação curricular, com a anuência dos Estados, por meio das secretarias estaduais de educação. Destarte, como condição para a implantação do programa, deveria ser realizada a adesão por parte das secretarias estaduais de educação e na sequência às candidaturas das escolas.

Nesse contexto, a unidade escolar que desejasse recursos extras teria que aderir ao ProEMI, uma vez que, para entender a realidade do mercado no dizer de Mészáros (2006, p. 912): "[...] é necessário que se tenha em mente sua grande dependência do Estado, já que pesadas esferas da atividade econômica são absolutamente inviáveis no sistema do capital contemporâneo sem o apoio direto do Estado."

A escola, a partir de então, precisa preocupar-se não só com a gestão de recursos, mas também, e sobretudo, com a captação como forma de sustentação. O recorte realizado no presente capítulo pressupõe o entendimento de que estamos nos referindo a uma escola que é impulsionada a promover "inovação curricular" no ensino médio, em tempos em que o debate posto é a reformulação do ensino médio.

A ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, em sua campanha eleitoral, no ano de 2014, propôs a reforma do ensino médio, que tinha como principal argumento o número excessivo de disciplinas e a necessidade de atualização às novas demandas. Com a saída intempestiva de Dilma, assumiu a presidência do país o vice, Michel Temer, quem instituiu a Reforma do Ensino Médio, mediante a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016). Posteriormente, foi aprovada a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que sacramentou o que estava posto na medida provisória (BRASIL, 2017).

Faz-se necessário o registro de que a Reforma do Ensino Médio, além de retirar do currículo disciplinas importantes, a exemplo da Filosofia, da Sociologia e da História, instituindo apenas conteúdos obrigatórios, institui, por força da lei, o notório saber. Sobre o notório saber, cabe apontar que a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), é modificada pela Lei nº 13.415, de 2017, e a formação dos docentes passa a não necessariamente

precisar ser realizada em cursos superiores, uma vez que os profissionais poderão ser reconhecidos por sua experiência profissional, sem ter a formação acadêmica para atuar nas escolas. Não nos deteremos na Lei nº 13.415, pois nosso objeto, neste estudo, é o ProEMI, programa que, em nosso entendimento, é um impulsionador que pavimentou o caminho para a aprovação da referida reforma. O ProEMI é uma das amostras dos caminhos percorridos para a concretização da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). A presente pesquisa partiu dos indícios de que as escolas aderiram ao ProEMI com a perspectiva de aumentar seus recursos financeiros.

Com esse introito, passemos ao ProEMI, que prevê, para sua implantação, as seguintes áreas, dimensionadas em macrocampos propostos pelo Ministério da Educação (MEC): Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; e Leitura e Letramento.

Nessa perspectiva, o presente texto, que se inicia nesta introdução, aborda, na sequência, os elementos auxiliares da metodologia, a definição dos sujeitos frequentadores do ensino médio e a sociedade do capital. Após, segue-se a apresentação do estado de Tocantins, dos municípios e das Regionais de Ensino. Por fim, apresentamos os aspectos conclusivos da pesquisa, que retratam a realidade do estado mais novo da federação e que não está imune às políticas do estado capitalista. Ao final, são apresentadas as referências que embasaram este capítulo.

Entendendo o estudo

O conhecimento científico em educação assume um caráter de responsabilidade com o social, quando se tem em perspectiva estudar as relações que, segundo Gamboa (2012), existem entre educação e sociedade, teoria e prática, poder e controle das escolas pelos interesses das classes dominantes. Devemos levar em conta que os estudos que se referem à educação e essencialmente à escola estão inseridos em um regime capitalista e de classe.

Gamboa (2012, p. 164) apresenta que: "[...] investigações dialéticas desenvolvem progressivamente uma concepção marxista do homem e a partir desta se conceitua uma educação crítica, formadora de um homem novo, capaz de construir uma sociedade mais justa e livre". É com o intuito de que a escola discuta o homem no seu tempo e espaço que defendemos a ampla discussão e renovação da escola a partir dos atores envolvidos, que precisam ser considerados para além das políticas governamentais, da realidade da comunidade escolar composta de alunos, pais, professores, funcionários em geral, bem como do contexto e da comunidade que a escola está inserida.

A pesquisa qualitativa se justifica neste estudo embasada em Strauss e Corbin (1990), pode aludir "[...] a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo [...] ou às relações e interações". Os autores dizem ainda, que "alguns dados podem ser quantificados, porém a análise em si mesma é qualitativa", embasada em uma análise documental atinente ao ProEMI das 24 escolas que aderiram ao programa no ano de 2012. Estamos nos referindo ao ensino médio destinado a crianças e adolescentes até os 17 anos, basicamente.

De acordo com Souza (2017), a Lei nº 12.061, de 27 de outubro 2009, alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDBEN. O dever do Estado de assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio tornou-se dever de assegurar a universalização do ensino médio gratuito. Nesses termos, não basta apenas ampliar o acesso, é preciso também garantir a permanência e a qualidade da educação para todos.

Sobre o Ensino Médio que estamos tratando, é importante que se diga de que pessoas estamos falando nesse nível de ensino, em que se articulam ciência, trabalho e cultura. É importante notar que os sujeitos envolvidos não são "sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe" (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

> Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, [...] e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade

> de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. (FRIGOTTO, 2004, p. 57).

Quando dizemos quem são os estudantes envolvidos no ensino médio e na escola pública voltada para os trabalhadores desse país, também expomos quem são esses sujeitos: jovens, em sua maioria da classe trabalhadora, são os *esfarrapados* de Paulo Freire, ou *os de baixo* de Florestan Fernandes. São eles que precisam de educação de qualidade, que devem alcançar a sua emancipação.

Para entender o estudo, também é necessário mencionar que esses trabalhadores são oriundos de uma sociedade capitalista que essencialmente se alimenta do lucro. Estamos falando de um capitalismo que não pode prescindir do Estado. Conforme o elucidado por Mandel (1985, p. 341), quanto "maior a intervenção do Estado no sistema econômico capitalista, tanto mais claro torna-se o fato de que esse sistema sofre de uma doença incurável". O que permite isso são as condições impostas pelo Estado mediante leis e normas que proporcionam ao capital esse tipo de intervenção nos âmbitos que deveriam ser exclusivamente públicos.[1]

Com o objetivo de localizar o estudo e situar o leitor realiza-se, a seguir, uma breve apresentação com dados do estado do Tocantins.

O estado do Tocantins

O estado do Tocantins, o mais novo estado da República Federativa do Brasil, foi formado pela Constituição Federal de 1988, ocupando área de 278.420,7 km^2. Situa-se no sudoeste da região Norte do país e faz parte da Amazônia Legal, limitado a leste com o estado do Piauí, a nordeste com o estado do Maranhão, ao sudeste

[1] Para aprofundar os estudos sobre o estado capitalista e a relação público privada, ver Peroni (2013, p. 21), segundo o qual "[...] as políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre o público e privado."

com o estado da Bahia, ao sul com o estado de Goiás, ao sudoeste com o estado do Mato Grosso e a noroeste com o estado do Pará.

A população do estado do Tocantins, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010), é de 1.383.445 habitantes, distribuídos em 139 municípios. A faixa etária de 0 a 14 anos representa 41,7% dos habitantes, já a faixa entre 15 e 59 anos corresponde a 52,7% e, por sua vez, a faixa acima de 60 anos representa 5,6% do total da população. As mulheres representam 48,8%, e os homens, 51,2% da população. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado é de 0,756, colocando-o na 15ª posição entre os estados brasileiros.

O objeto de nosso estudo é a rede pública, com destaque para as escolas estaduais e municipais de educação básica no Estado. A rede municipal é a que atende, prioritariamente, os níveis de ensino referentes à educação infantil e ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A rede estadual tem prioridade no ensino fundamental do 5º ao 9º ano e no ensino médio. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) sobre o censo escolar mostram que, em 2015, o número de estudantes cursando o ensino médio totalizava 68.654, e o número de estudantes no ensino fundamental era de 251.179. O mesmo censo identificou, para 2015, 4.643 docentes no ensino médio, 1.317 escolas de ensino fundamental e 313 de ensino médio.

Nos municípios: as Regionais de Ensino

A Secretaria Estadual de Educação do estado do Tocantins (Seduc/TO) é composta por treze Regionais de Ensino[2] distribuídas nos seguintes municípios: Araguaína, Araguatins, Arraias, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Guarai, Gurupi, Miracema do Tocantins, Palmas, Paraíso do Tocantins, Pedro Afonso, Porto Nacional e Tocantinópolis.

---

[2] Denominação utilizada pela população para se referir às Diretorias Regionais de Gestão e Formação.

O Programa do Ensino Médio Inovador

O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) e integra as ações do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), como estratégia do governo federal com vistas à reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Segundo o Portal do MEC (BRASIL, 2018):

> A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

Ainda segundo o Portal do MEC, os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento, a partir de oito macrocampos, já mencionados anteriormente (BRASIL, 2008).

O ProEMI tem como o objetivo apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação “na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não-profissionalizantes” (FERREIRA, 2011, p. 520). Ainda conforme Ferreira (2011):

> O programa pretende superar a dicotomia entre ensino profissionalizante e ensino propedêutico a partir da diretriz de que o trabalho é um princípio educativo e deve mediar o processo pedagógico, superando o limite do imediato e do utilitarismo do mercado. Portanto, a escola do ensino médio deve tratar do trabalho sem necessariamente ser profissionalizante. Para tanto, o programa propõe apoiar financeiramente e fortalecer a gestão da escola, a formação dos professores e a participação e protagonismo dos alunos por meio da instalação de fóruns. [...] podemos citar dois elementos - base para análise da exequibilidade de tal programa: i) os estados federativos precisam incorporar a proposta e torná – la uma política de estado; ii) é sabido que a superação da dualidade discutida no programa depende da superação da estrutura de nossa sociedade capitalista […]. (FERREIRA, 2011, p. 520).

Estudar o ensino médio, sobretudo programas nele implantados com vistas à sua reformulação, pressupõe nos reportarmos às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), estabelecidas, em 1998, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CEB/CNE nº 3, de 26 de junho de 1998. Em 2010, após a criação do ProEMI, essas diretrizes foram reformuladas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), definidas pela Resolução CEB/CNE nº 4, de 13 de julho de 2010, propõem a visão do conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da educação básica. O artigo 26 da resolução trata especificamente do ensino médio e, ao assegurar os princípios da LDBEN, de 1996, apresenta os seguintes parágrafos:

> § 1º O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.
>
> § 2º A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado.
>
> § 3º Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica.

Para além das Diretrizes Curriculares, que norteiam o ensino e, neste caso, o ensino médio, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 buscou se estabelecer como marco na perspectiva de mudanças na escola. Segundo Saviani (2009), o PDE foi saudado como um plano que estaria disposto a enfrentar o problema da qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do Brasil.

Nos estudos de Saviani (2009) o PDE é proposto em dois pilares: técnico e financeiro.

> Do ponto de vista técnico, o PDE apoia-se em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica [...] a partir dos quais foi elaborado o IDEB. É esse índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir metas, orientar e reorientar ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo período de operação do Plano, que se estenderá até o ano de 2022.
>
> Do ponto de vista financeiro, os recursos básicos com que conta o PDE são aqueles constitutivos do FUNDEB, [...]. (SAVIANI, 2009, p. 35).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) trouxe em seu bojo a esperança de que todos os jovens tenham acesso à educação de qualidade. O PDE é um programa audacioso e assentado nos aspectos técnicos e financeiros. Ainda segundo Saviani (2009), o PDE representa um avanço no enfrentamento no que se refere à qualidade da educação básica.

Outro apontamento que fazemos é em relação à universalização do ensino médio, uma vez que, de acordo com Souza (2017), além de o Estado dever assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino médio, também deve assegurar a sua universalização. Isso se dá pois não basta apenas ampliar o acesso ao ensino médio gratuito, é preciso garantir a permanência e a qualidade da educação para todos nesse nível de ensino.

É importante mencionar que a implantação de políticas públicas previstas nos planos e programas ultrapassa o âmbito nacional. Ravitch (2011) apresenta propostas para melhorar as escolas estadunidenses, com críticas duras ao regime capitalista, as quais, em boa medida, aplicam-se não só às escolas brasileiras, mas também às de qualquer parte do mundo. Destacam-se, entre essas propostas: a) que as decisões sobre as escolas sejam voltadas aos educadores, não aos políticos ou empresários; b) que ocorra a construção de um currículo verdadeiramente nacional que estabeleça o que as crianças em cada série deveriam estar aprendendo; c) que os professores sejam reconhecidos pelos ensinamentos que transmitem e recebam um salário justo pelo seu trabalho, não um salário por mérito baseado em pontuações de testes profundamente falhos e não confiáveis.

A solução que se apresenta para as escolas americanas está também na pauta dos docentes e especialistas. Para tanto, bastaria que o país colocasse a educação como prioridade na agenda nacional, cumprindo inclusive um preceito constitucional, onde todos, sem exceção, tenham direito à educação de qualidade.

A seguir, apresentam-se, no quadro 1, os dados das 24 escolas do estado do Tocantins que aderiram ao programa. Podemos observar que compreendem as 13 Regionais e as 24 escolas distribuídas em 24 municípios. Podemos verificar os municípios, ao número de alunos e o valor destinado pelo governo federal a cada instituição de ensino.

Quadro 1: Diretorias Regionais, Unidades Escolares com ProEMI

DGRF	Município	Escola	Nº de alunos	Valor repassado
Araguaína	Araguaína	Centro de Ens. Médio Benjamim J. de Almeida	**964**	**R$ 98.000**
	Wanderlândia	Col. Est. José Luiz Siqueira	**260**	**R$ 30.000**
Araguatins	Axixá do Tocantins	Col. Est. Marechal Ribas Júnior	**630**	**R$ 50.000**
Arraias	Arraias	Col. Est. Prof.ª Joana Batista Cordeiro	**448**	**R$ 40.000**
Colinas	Colinas	Centro de Ens. Médio Pres. Castelo Branco	**650**	**R$ 50.000**
	Colinas	Esc. Est. Lacerdino Oliveira Campos	**132**	**R$ 30.000**
Dianópolis	Dianópolis	Centro de Ens. Médio Antônio Povoa	**386**	**R$ 40.000**
	Taguatinga	Col. Est. Prof. Aureliano	**507**	**R$ 50.000**
Guarai	Colméia	Col. Est. Serra das Cordilheiras	**388**	**R$ 40.000**

Gurupi	Gurupi	CEM. Ary Ribeiro Valadão Filho		
	Aliança do TO	Col. Est. Anita Cassimiro Moreno	**237**	**R$ 30.000**
	Formoso do Araguaia	Col. Est. Tiradentes	**619**	**R$ 50.000**
Miracema	Miracema	Centro de Ens. Médio Sta. Terezinha	**428**	**R$ 40.000**
	Miranorte	Centro de Ens. Médio Rui Brasil Cavalcante	**582**	**R$ 50.000**
Palmas	Palmas	Col. Est. Criança Esperança	**99**	**R$ 20.000**
	Palmas	Col. Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz	**31**	**R$ 28.000**
	Palmas	Esc. Est. Maria dos Reis Alves Barros	**263**	**R$ 30.000**
Paraíso	Barrolândia	Col. Est. Presidente Tancredo Neves	**282**	**R$ 30.000**
	Pugmil	Col. Est. Darcy Ribeiro	**97**	**R$ 20.000**
Pedro Afonso	Pedro Afonso	Colégio Cristo Rei	**330**	**R$ 40.000**
Porto Nacional	Porto Nacional	Cem Prof. Florêncio Aires	**683**	**R$ 50.000**
Tocantinópolis	Tocantinópolis	Centro de Ens. Médio Dep. Darcy Marinho	**803**	**R$ 60.000**
	Aguiarnópolis	Col. Est. Nazaré Nunes da Silva	**249**	**R$ 30.000**
	Nazaré	Col. Est. Pres. Castelo Branco	**128**	**R$ 30.000**

DRGF: Diretoria Regional de Gestão e Formação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2013).

Macrocampos

Na coluna Macrocampos 1, do quadro 2, a seguir, constata-se que, das 24 escolas que aderiram o ProEMI, todas aderiram ao programa tendo como o carro-chefe o acompanhamento pedagógico e a iniciação científica. Na coluna Macrocampos

2, constam as áreas que apresentam algumas diferenças entre as unidades escolares (também denominadas, em alguns casos, de Centro de Ensino Médio [CEM]).

Quadro 2: Escolas, horas e atividades

Escola	Jornada	Macrocampo 1	Macrocampo 2
CEM Benjamim J. de Almeida	**7 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Leitura e Letramento
Col. Est. José Luiz Siqueira	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias
Col. Est. Marechal Ribas Júnior	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Leitura e Letramento
Col. Est. Profª. Joana Batista Cordeiro	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Leitura e Letramento
CEM Pres. Castelo Branco	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Esc. Est. Lacerdino Oliveira Campos	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias
CEM Antônio Póvoa	**7 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação científica	Leitura e Escrita
Col. Est. Prof. Aureliano	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes
Col. Est. Serra das Cordilheiras	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Comunicação e Uso de Mídias
CEM. Ary Ribeiro Valadão Filho		Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	
Col. Est. Anita Cassimiro Moreno	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Col. Est. Tiradentes	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Pesquisa; Cultura e artes

CEM Sta. Terezinha	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal
CEM Rui Brasil Cavalcante	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Pesquisa; Cultura e Artes
Col. Est. Criança Esperança	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Pesquisa; Cultura e Artes; Participação Estudantil
Col. Girassol de Tempo Integral Rachel de Queiroz	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Esc. Est. Maria dos Reis Alves Barros	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	
Col. Est. Presidente Tancredo Neves	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes
Col. Est. Darcy Ribeiro	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Comunicação e Uso de Mídias; Leitura e Letramento
Colégio Cristo Rei	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	
CEM Prof. Florêncio Aires	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Leitura e Letramento
CEM Dep. Darcy Marinho	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias; Participação Estudantil; Leitura e Letramento
Col. Est. Nazaré Nunes da Silva	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes
Col. Est. Pres. Castelo Branco	**5 h**	Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica	Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e Uso de Mídias

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2013).

Os elementos elencados nas colunas Macrocampo 1 e 2, designados nesta pesquisa e apresentados no quadro 2, poderão ter influência no currículo. O que se observa no Macrocampo 1 é que todas as unidades escolares apresentam o Acompanhamento Pedagógico e a Iniciação Científica, preconizadas no ProEMI,

no qual os alunos deveriam executar as atividades no contraturno das aulas. No Macrocampo 2, percebemos a escolha das unidades escolares em seus projetos. Destacamos a evidência de Cultura e Artes, bem como de Leitura e Letramento, áreas sensíveis e necessárias de serem trabalhadas nas escolas.

A apresentação do quadro foi realizada com o objetivo de elucidar o que as escolas se propunham quando aderiram ao referido programa. Interessa-nos também o investimento realizado, traduzido em financiamento para o ensino médio, no caso específico, o ProEMI.

Ressaltamos que os dois macrocampos refletem o modo como as escolas deveriam apresentar o projeto para aderir ao ProEMI, preenchendo os requisitos de comprometimento e concordando em trabalhar o acompanhamento pedagógico juntamente com a iniciação científica, como evidenciado no Macrocampo 1, o que demonstra a disposição de assumir e receber os recursos. Na implantação do programa, surgiram as seguintes questões: seriam tratadas as diferenças regionais e culturais visíveis de norte a sul do Estado? O pacote contemplava o modelo para todos que aderirem o ProEMI? Em que condições seriam trabalhados os aspectos contidos nos macrocampos? A formação integral proposta seria realizada a partir da implantação do Programa?

Considerações finais

Para finalizar, relembramos o célebre Florestan Fernandes (1959, p. 192) quando disse que: “Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil”. Não seria grave se o texto não fosse datado do ano de 1959. Partindo disso, podemos refletir sobre como evoluímos na área da Educação. Se olharmos para a história, encontraremos algumas respostas, mas o que está posto como desafio é o presente e o futuro que se desenham na educação brasileira, não pela necessidade de sua gente, mas, sobretudo, pela pressão de organismos e instituições que não buscam uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

As perspectivas análise e interpretação dos dados do estudo, atividades básicas da ciência, a qual visa à indagação e à construção da realidade, vinculadas ao pensamento e à ação, têm no concreto pensado as dúvidas e os questionamentos que agora se revelam na provisoriedade das novas questões e problemas. Nesse sentido, cabe analisar os indícios de que as escolas aderiram ao ProEMI com a perspectiva de aumentar seus recursos financeiros, o que indica, por sua vez, que as escolas estão abertas a todo tipo de programa que venha acompanhado de recursos financeiros. O ProEMI é um desses programas.

As mudanças no ensino médio nas escolas estaduais em 2017 se apresentavam como possíveis por meio da inovação curricular, que previa um currículo flexível. As escolas que implantassem o ProEMI receberiam ajuda financeira por até quatro anos, como se observou nas escolas do Tocantins – alguns auxílios chegam a aproximadamente cem mil reais. Uma vez que as escolas padecem da falta de recursos, faz-se necessário aderir a todo programa que aporte recursos para o funcionamento dessas instituições.

No momento de adesão das escolas ao ProEMI, o debate nacional, pelo menos no parlamento federal, acontecia em eventos, a exemplo de seminários e audiências públicas, com vistas à reformulação do ensino médio, por vezes sem a participação de um corpo universitário, mas contando com agências privadas que, inclusive, foram convidadas pelos parlamentares para esse debate.

Para assumir o ProEMI, a escola não foi consultada, não foi incluída no debate, pois a adesão pressupunha apenas um treinamento para alguns docentes nas secretarias de educação, no caso do Tocantins, em Palmas, onde professores das 13 Regionais se deslocaram do interior para a capital. Nesse contexto, os profissionais das escolas receberam um treinamento, o qual incluia basicamente instruções de como depositar o projeto por meio eletrônico a partir de um modelo e de como implantá-lo, considerando os oito macrocampos propostos pelo MEC. O que defendemos é que deveriam ser considerados no treinamento os obstáculos que poderiam ocorrer na implantação do ProEMI, como, por exemplo, a falta de infraestrutura das escolas para oferecerem atividades no contraturno, a baixa frequência dos alunos por não disporem de tempo

ou ainda a dificuldade de deslocamento até a escola. Afinal, essa é a realidade de um estado que tem altas temperaturas durante o ano inteiro, o que agrava as dificuldades para constantes deslocamentos, e cujas escolas estaduais não contam com estruturas físicas que possibilitem o mínimo de conforto aos seus alunos.

As escolas e os professores, de certa forma, são obrigados a assumir todos os programas que aparecem, mesmo sem discussão, como no caso do ProEMI, em que a reformulação dos currículos de ensino médio de alguma forma já havia sido promovida, por meio de um treinamento para alguns professores, com a bandeira dos recursos adicionais que a escola obteria. O que o ProEMI apresenta é uma mudança da estrutura curricular, propondo estruturas curriculares flexíveis, com o objetivo de que as escolas fossem preparadas, com mudanças estruturais, para implantar as reformas, que vão desde a preparação dos docentes à adequação dos espaços físicos. Reafirma-se assim que o ProEMI é mais um dos programas que são implantados nas escolas apenas porque estas necessitam de recursos financeiros, com o agravante de que este prepara o terreno para a implantação de uma reforma do ensino médio. É preciso ressalvar, ainda, que não foram esgotadas as discussões para que fosse implantada a referida reforma, uma vez que ela foi apresentada por Medida Provisória e, posteriormente, transformada em lei.

Nessa esteira, o que se observa com a Medida Provisória nº 746, de 2016, é uma afronta aos educadores, pois, apesar da necessidade da reforma e de alguns debates terem sido realizados, seria necessário tempo para discutir o documento, sobretudo com educadores, estudantes e a sociedade. Como se não bastasse, cinco meses após a referida medida provisória, o governo aprovou a Lei nº 13.415, de 2017, a qual consagra a reforma do ensino médio, mesmo havendo debates que não foram esgotados com professores, comunidade científica e sociedade. Alguns exemplos são as questões das disciplinas obrigatórias e/ou dos componentes curriculares de matemática e língua portuguesa, ou mesmo a língua inglesa obrigatória a partir do 6º ano, bem como a obrigatoriedade dos conteúdos de filosofia, história ou sociologia – na lei estão como obrigatórios apenas os conteúdos em detrimento das disciplinas.

Entendemos a complexidade do ensino médio e considerando que esse nível de ensino constitucionalmente é de responsabilidade dos estados brasileiros. Portanto, a proposta é que os 26 Estados da Federação e o Distrito Federal, a partir das Secretarias de Educação/Fundação Educacional, assumam a responsabilidade das discussões, estando cada unidade da federação responsável por tratar das peculiaridades, elencar os problemas e os pontos fortes e, a partir daí, com as devidas discussões e mapeamentos das representações dos estados, construir um debate nacional que poderia impulsionar a criação de políticas públicas a partir da realidade dos estados brasileiros, com vista ao real fortalecimento do ensino médio.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Programa de Ensino Médio Inovador – ProEMI. Brasília, DF: MEC/Seduc, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 20162016. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 17 mar. 2014.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 06 ago. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 6 ago. 2020.

FERNANDES, F. *Ensaios de sociologia geral e aplicada.* São Paulo: Livraria Pioneira Editores, 1959.

FERREIRA, E. B. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. *In: Linhas Críticas*, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (org.). *Ensino médio, ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/Semtec, 2004. p. 53-70.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação*: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cneso 2010. Disponível em: https://censo2010.ibge.gov.br/ Acesso em: 07 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População do Estado do TO. 2015. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.html. Acesso em: 6 ago. 2020.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MÉSZÀROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado*: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. *PDE: o modelo de mercado da Educação*: análise crítica da política do MEC. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE Tocantins. *O Programa de Ensino Médio Inovador*. Tocantins: Seduc, 2013. (Material cedido pela Seduc, impresso).

SOUZA, N. N. *Política e gestão da educação básica pública*: o Programa Estrada do Conhecimento no Estado do Tocantins. 2017. 272p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

STRAUSS A.; CORBIN J. *Basics of qualitative research*: grounded theory procedures and techniques. Califórnia: Sage, 1990.

CAPÍTULO 12

Letramento e discurso: a divulgação de textos por representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação social do índio no século XXI

Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB

Natália Gouveia Moura – UnB

Introdução

O presente trabalho surgiu de pesquisas feitas por nós durante a realização do projeto "Produção de material didático para ensino de Português como Segunda Língua ao povo Mundurukú:[1] volumes 2, 3, 4, 5 e 6", de Gomes e Moura (2013). A pesquisa teve o suporte da Diretoria de Fomento à Iniciação Científica da Universidade de Brasília (Diric-UnB) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (edital universal nº 401059/2011-1). A motivação

---

[1] Todas as vezes em que o nome "Mundurukú" aparecer no capítulo, será grafado com letra maiúscula, assim como os indígenas o fizeram na carta, em anexo, para singularizar sua etnia.

da produção desse material didático partiu do professor doutor Dioney Moreira Gomes, da Universidade de Brasília (UnB), ao se deparar, em suas pesquisas de campo, tanto no mestrado quanto no doutorado, com a situação sociolinguística das aldeias Mundurukú do Pará. Em 2008, ele publicou o volume 1 (GOMES; COTA; CAMARGOS; MARINHO, 2008) da série de livros, o qual foi aplicado no Projeto Ibaorebu de Ensino Médio Integrado ao Profissional (RAMOS, 2012).

O Projeto Ibaorebu[2] incentivou os índios Mundurukú a elaborarem as próprias diretrizes de suas escolas-aldeia, além de ter possibilitado que a cultura Mundurukú fosse valorizada durante o processo de educação plural e intercultural desenvolvido nas aldeias a partir de 2006. Porém, o aprendizado e o uso da língua portuguesa pelos indígenas não são amplos, tendo em vista as variações linguísticas do português brasileiro. Como coautoras do volume 5 de tal projeto, o qual tem como embasamento do ensino a aprendizagem dos gêneros textuais argumentativos, foi necessária uma pesquisa sobre qual era o domínio dos alunos Mundurukú em relação a textos argumentativos, pois objetivamos estruturar um material didático adaptado às necessidades e aos interesses de seu público-alvo.

Em nossas pesquisas, encontramos várias cartas escritas pelos alunos de magistério do Projeto Ibaorebu, as quais nos chamaram bastante atenção devido ao conteúdo crítico-ideológico e ao dialogismo que estabelecem com acontecimentos atuais, ameaçadores da manutenção das terras indígenas. Tais cartas foram publicadas, em 22 de dezembro de 2012, no site do missionário padre Nello (2012), atuante nas aldeias Mundurukú. Ao divulgá-las, ele explica que foram produzidas pelos alunos do curso de magistério do Projeto Ibaorebu durante a aula de Antropologia e que a sua divulgação é de interesse desse povo.

> Os autores destas cartas são alunos e alunas das turmas de Magistério Intercultural, que também atuam como professores nas escolas de suas comunidades e, portanto, exercem um papel essencial de formação e informação. Foram eles, os autores, que solicitaram a divulgação das

[2] Mais informações sobre como funciona o projeto podem ser encontradas em Loures (2017).

> suas palavras, para que o Brasil e o mundo soubessem o que o Povo Mundurukú vem enfrentando. (NELLO; 2012).

As cartas expõem a opinião dos indígenas sobre o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 215 (BRASIL, 2000) (em processo de deferimento desde 2000; na atualidade, em análise por Comissão Especial da Câmara dos Deputados), a Portaria nº 303 (BRASIL, 2012) (cujo objetivo é fixar uma interpretação uniforme para a salvaguarda das terras indígenas) da Advocacia Geral da União (AGU) e o projeto governamental de construção de uma hidrelétrica no rio Tapajós, o qual perpassa várias das aldeias Mundurukú. Tais atitudes do governo brasileiro constituíram-se como uma ameaça à manutenção das terras indígenas. Diante disso, o povo Mundurukú, em geral, promoveu não apenas manifestações por escrito (como a que analisaremos a seguir) e orais, mas também ocupações de espaços físicos, em Brasília, por exemplo, reivindicando que se haja mais comunicação entre o governo brasileiro e os líderes indígenas em prol da manutenção de suas terras (fundamentais para história e vida de sua população) e proteção de seu povo contra conflitos armados entre eles e o governo brasileiro.

Vários sites de notícia e blogs[3] publicam o corpo dessas cartas. Percebemos que, em muitas delas, faltam alguns elementos desse gênero textual (como local, data, vocativo, fecho, assinatura), devido ao suporte utilizado para a divulgação. Por exemplo, em sites de notícia, o propósito é mostrar somente trechos das cartas, uma vez que o objetivo é informar os leitores dos sites de maneira mais rápida e sucinta, o que acarreta no corte de muitos elementos do gênero. Usaremos como *corpus* a postagem feita no site do padre Nello, composta pela publicação de três cartas, por ser a publicação que mais preserva os elementos do gênero. Escolhemos uma das cartas para compor o nosso trabalho, que terá como objetivo principal a análise do contexto de produção, do gênero produzido e do discurso manifestado na carta escolhida. Secundariamente, objetivamos: investigar a influência do contexto

[3] Disponível em: http://www.cedefes.org.br/index.php?p=indigenas_detalhe&id_afro=9689. Acessado em: 16 jun. 2013.

de produção sobre as cartas, analisar a adequabilidade dos elementos da tipologia textual e do gênero textual, identificar a influência dos eventos de letramento sobre a produção escrita, evidenciar a construção de uma identidade indígena na exposição de argumentos por meio da identificação do dito e do não dito e analisar o dialogismo nas cartas, tendo em vista as diversas vozes que elas representam.

Utilizaremos, para isso, a metodologia de análise qualitativa, como sugerido por Bortoni-Ricardo em seu livro *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa* (2009), pois esse método possibilita avaliar o sujeito envolvido no processo e não apenas o produto final. Dessa maneira, buscamos interpretar os significados que cada indivíduo atribui às ações sociais.

Concepção teórica de língua e sua funcionalidade

A língua é dotada de poder comunicativo e manifesta a identidade do sujeito. Eric Hawkins (1987) acredita que o aprendizado de mais de uma língua proporciona um entendimento mais geral sobre a importância da comunicação para a vida em sociedade, pois é por meio das línguas que o sujeito se reconhece e reconhece o mundo. Somado a isso, Bakhtin (1999) defende que a linguagem contém a ideologia do povo que a utiliza, a qual se manifesta nos contextos de produção das interações verbais, as quais dão sentido às palavras usadas.

Logo, a interação verbal proporciona o contato entre os indivíduos e a cultura representada pela língua desses. A cultura é perceptível se o falante tiver consciência do seu meio de produção, tendo em vista que "as relações de produção e a estrutura sócio-política determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal; no trabalho, na vida política, na criação ideológica" (BAKHTIN, 1999, p. 42). Portanto,

> o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas

> em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas. (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Halliday (1976) também defende uma funcionalidade da língua: produzir significados. Segundo ele, os indivíduos usam a língua com um propósito, e cabe, então, ao interlocutor identificá-lo para garantir a eficácia da comunicação. Por isso, “quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras estruturais dessa língua para obter sentenças bem formadas, como também observa normas de adequação definidas em sua cultura” (BORTONI-RICARDO, 2009, p. 39). Desse modo, um discurso linguístico é gerado, o que, conforme Fairclough (1992, p. 91), “é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Assim sendo, a linguagem é multifuncional, podendo ser usada para manifestar intenções, relações de poder e ideologias, bem como dar significado e modificar significados antes estabelecidos nas interações humanas.

Para Vygotsky (2008), ao ser assumir a multifuncionalidade da língua, verificamos a transformação da postura humana em seus vários usos, pois é no convívio que o ser internaliza as atividades e constrói seus pensamentos, comportamentos e os signos da cultura de sua sociedade.

Nesse cenário, o texto é a concretização de tais elementos, por isso, torna-se, para Fairclough (1992), uma junção do conhecimento e das crenças com as relações e identidades sociais. Ademais, o autor defende que os textos são construídos por uma “cadeia comunicativa”, ou seja, um texto se comunica com outros, escritos anteriormente, e estabelecem com eles relações intertextuais.

A carta como gênero textual e sua concretização durante a produção dos índios Mundurukú

O uso de textos para o ensino de língua possibilita o aprendizado dela adaptado ao seu contexto de uso, ou seja, aprendê-la de maneira a aplicá-la de acordo com os gêneros textuais orais e escritos construídos socialmente. Como essa construção se dá em

sociedade, fortalece-se a postura de ensino linguístico voltado para a intenção comunicativa de seu usuário e a realidade de uso da língua. Para alcançar essa postura, usamos uma metodologia baseada no aprendizado dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2003), tendo em vista a capacidade deles de demonstrar a relação entre língua e interação social.

Os gêneros textuais – ou os vários textos construídos e identificados socialmente com base em características específicas – organizam-se em tipologias textuais, ou seja, a forma linguística como a informação é tratada no texto.

> Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 27).

Como visto, uma dessas tipologias textuais é a argumentativa, que se caracteriza por uma organização linguística com predomínio de construções opinativas em uma sequência lógica que garante a progressão textual do assunto. No texto argumentativo, o uso da língua estabelece conexões lógico-semânticas entre as orações, as frases e os parágrafos criados para compor os argumentos elaborados para comprovar um ponto de vista.

Tal tipologia se manifesta em diversos gêneros, os quais, segundo Marcuschi (2003, p. 20), caracterizam-se por serem “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Outrossim, Medeiros (2009) afirma que há outros aspectos a serem considerados na identificação dos gêneros textuais, como o tipo de linguagem, o vocabulário, o público-alvo e o suporte de divulgação do texto.

Além disso, as relações de poder são expressas nos gêneros textuais, ao se escrever um texto, levamos em consideração as funções da linguagem. Segundo Jakobson (1987), para classificar e agrupar textos em gêneros, é necessário avaliar sua variação de emissor, mensagem, contexto, código e receptor. Esses elementos são influenciados pelas relações de hierarquia entre locutor e interlocutor, que, por sua vez, influenciam nos modos de organização da natureza da mensagem.

Nesse cenário, consideramos a carta argumentativa (CEREJA; MAGALHÃES, 2000) como um texto cuja função é a comunicação entre o autor e uma pessoa ou um grupo de pessoas de posição social superior ou igual à sua, usando de linguagem e de estilo formais de enunciação. Assim, tal texto é composto por uma introdução que situa o destinatário do motivo de escrita da carta, como feito pelos estudantes Mundurukú, que, ao divulgarem as cartas citadas anteriormente, expõem, na introdução, seus pontos de vista acerca da atualidade, desenvolvendo motivos para tal concordância ou discordância e uma conclusão, com reforço do posicionamento. A carta contém também local e data, vocativo, fecho e assinatura.

Além desse formato de carta, há ainda outro: a carta aberta. Esta também é argumentativa, por isso contém os mesmos componentes da carta argumentativa, mas sua natureza é pública, não pessoal. A variação de suporte ocorre para que todos tomem conhecimento do texto, como, por exemplo, acessando-o pela internet. Ela pode ser destinada a toda uma sociedade ou a um grupo de pessoas. Esse é o viés da carta analisada (anexo), que é destinada a toda a população brasileira (conforme explicitam os autores no início do texto) de modo público (como solicitado ao padre Nello), motivo pelo qual a classificaram como "carta aberta". Vejamos o seguinte excerto: "Nós, alunos do Projeto Ibaorebu, vimos por esta carta aberta trazer informações importantes sobre nossa realidade, noticiar fatos que trarão grandes transtornos à nossa sobrevivência cultural enquanto povo, enquanto nação, nesse país".

Porém, a carta escrita pelos estudantes tende, muitas vezes, ao gênero manifesto, o qual é entendido por nós da mesma maneira que Cereja e Magalhães (2000), pois usa de juízos de valores e não de argumentos persuasivos em prol da resolução

do pedido e da comprovação das informações envolvidas na situação-problema. Percebemos tal característica no uso de:

a) Pontos de exclamações: "Temos direito à terra, à educação, e não merecemos isso. Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!";

b) Expressões idiomáticas: "Nos deixem em paz!";

c) Perguntas retóricas e irônicas: "Como podemos viver, sobreviver, sem a nossa história? Como podemos preservar e continuar com a nossa cultura milenar? Como continuar existindo, se os projetos ameaçam nossa sobrevivência física e cultural?"; "Será que os governantes não entendem a nossa Constituição Federal de 1988, especialmente os Artigos 231 e 232? Será que os não índios não entendem o nosso desenvolvimento e que o nosso processo é diferente dos brancos?";

d) Desejo explícito de manifestação: "Viemos por meio desta manifestar a Vossa Excelência nossa preocupação com o grande projeto do Governo Federal de construir cinco barragens no nosso rio Tapajós";

e) Ironias e ameaças: "Os governantes estão nos desafiando: vocês não entendem que colocamos vocês para governar esse nosso país, Brasil. Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos".

O tratamento do texto como um manifesto, outro gênero de tipologia argumentativa, seria mais adequado (se comparado com uma carta puramente argumentativa ou aberta) à mensagem e à linguagem usada para expressá-la. Além disso, não necessitaria de argumentações explícitas sobre os fatos estruturados de maneira lógica para comprovar as afirmações feitas.

Logo, seguimos a perspectiva de Fairclough (1992) ao fazer essa constatação de que houve uma referência a um gênero não adequado ao contexto de uso, já que tal autor defende que a linguagem seja estudada e usada levando em consideração as relações de poder na interação verbal. Isso é concretizado em seu Estudo Crítico

da Linguagem (ECL), no qual mostra como as relações de poder e a manifestação da ideologia ocorrem nas convenções sociais e na prática da linguagem.

Esse estudo, discutido por Rios (1998), caracteriza-se pelo: a) uso de um discurso moldado e a ser moldado pela sociedade (mostra como a sociedade e o discurso moldam um ao outro); b) uso de um discurso como contribuição para constituir (e mudar) o conhecimento e seus objetos de estudo, como as relações sociais e a identidade social; c) fato de o discurso ser moldado pelas relações de poder e investido de ideologias; e d) fato de o amoldamento do discurso ser um marco definidor nas lutas de poder.

Nesse viés, percebemos o letramento crítico como sinônimo da expressão *critical languages awareness*, de Fairclough (1992), o qual significa: "empoderar os aprendizes, provendo-os com um aparato analítico-crítico para ajudá-los a refletir sobre experiências e práticas com a linguagem, as suas próprias e as dos outros em instituições das quais fazem parte e na sociedade em que vivem como um todo" (CLARK; IVANIC, 1997, p. 217).

Ao analisar a presença do letramento crítico em um texto, consideramos os seguintes fatores, propostos por Nicolaides e Tílio (2011, p. 182, grifos dos autores):

> **a)** o *conhecimento* não é natural ou neutro; é baseado em regras discursivas de cada comunidade – portanto, o conhecimento é ideológico;
>
> **b)** a *realidade* não pode ser conhecida de forma definitiva, portanto, não pode ser "capturada" pela linguagem; a "verdade" não é absoluta, mas relativa, dependente de contextos específicos – a realidade não é dada; ela é (re)(co)construída;
>
> **c)** o *significado* nunca é dado, definitivo e singular; ele é sempre múltiplo, negociável, contestável, histórica e culturalmente (co) construído, considerando-se as relações de poder envolvidas nas práticas sociais; e
>
> **d)** o desenvolvimento de *consciência crítica.*

Com base nesses fatores de análise do letramento crítico, notamos que, apesar de um aparente desvio de gênero, não há comprometimento na manifestação do letramento na carta, pois percebemos: a) a intenção comunicativa e as vozes que

emanam da enunciação (ou seja, a voz da professora de antropologia, dos líderes indígenas, dos estudantes do projeto, dos alunos de magistério); b) o letramento crítico; e c) os eventos de consciência crítica do uso da língua. Vejamos a seguir.

a) Demonstram o conhecimento de serem dependentes da cultura e ideologia de seu povo, no trecho: “Portanto, não destruímos o que guardamos com tanto carinho e com respeito, porque nela existem vários lugares sagrados, são importantes para a vida do nosso povo e para a vida dos animais. Guardamos nossa terra tradicionalmente”;

b) São conscientes da realidade de exclusão das comunidades indígenas no contexto brasileiro, ao afirmarem: “Jamais pensamos em fazer maldade com os não índios, não temos preconceito nenhum com os não índios. Eles que tem preconceito com os indígenas”;

c) Evidenciam que as relações sociais não são fixas, na passagem: “Os governantes estão nos desafiando: vocês não entendem que colocamos vocês para governar esse nosso país, Brasil. Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos”;

d) Expressam críticas e uma consciência do seu papel social, ao escreverem: “Somos protetores da natureza, vivemos dela, sobrevivemos e somos parte dela. Portanto, as conquistas não foram fáceis, houve lutas e mortes. Os nossos pais morreram lutando. Agora querem destruir os nossos sonhos. Querem passar por cima das leis, das nossas conquistas, dos nossos direitos. Temos direito à terra, à educação, e não merecemos isso. Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!”.

A postura de consciência acerca da não igualdade de tratamento no Brasil entre o índio e o não índio é verificada pela análise de mensagens implícitas no dito (explícito) na carta. Para compor nossa metodologia de avaliação dessa característica textual, concordamos com a teoria de Ducrot (1988), o qual defende uma perspectiva não referencial de análise linguística. Logo, a interpretação textual é

construída pela relação de interdependência que se estabelece entre as palavras, por meio de uma "rede de encadeamentos discursivos" (DUCROT, 1988, p. 17). Esses encadeamentos são carregados de ideologias, que abordam as condições externas à linguagem, como, por exemplo, o ambiente e as condições de produção do discurso, o uso normativo pelos falantes de uma determinada língua, etc. Também consideramos sua definição inicial de enunciação (DUCROT, 1988) como a atividade de linguagem exercida por aquele que fala no momento em que fala; desse modo, o posto e o pressuposto são as ferramentas utilizadas pelos locutores para resgatar os referentes comuns entre os interlocutores. Para ele, então, a linguagem coloca a subjetividade na interpretação, ou seja, o locutor expressa seu ponto de vista no discurso, por isso não é possível aceitar apenas o caráter objetivo de um texto.

Como o discurso é uma ação verbal dotada de intenção, o falante, ao produzi-lo, busca influenciar o pensamento do outro por meio do compartilhamento de suas opiniões e da sua fundamentação persuasiva, motivo pelo qual os discursos não são neutros. Portanto, "a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão, o homem, constantemente, julga, critica, isto é, forma juízos de valores" (KOCH, 1987, p. 19). Ducrot (1972) prova a existência dessa parcialidade discursiva ao definir as três formas de manifestar informações implícitas em um texto: a) o que está subentendido ao dito, b) o que se infere do dito e c) o que se opõe ao dito (pressuposto). Além disso, ele afirma ser possível a percepção da existência de várias vozes no discurso (polifonia), as quais podem levar à constituição da imagem de quem escreve e da pessoa com quem se fala.

Bakhtin (1999) também defende a existência de vozes diferentes no enunciado, que estabelecem entre si relações dialógicas, validando a visão de que o enunciado é uma unidade discursiva, pois se constrói a partir do "já dito" e do "não dito" (que pode ser retomado pela memória discursiva). Para ele, ideologia e língua (signo) são inseparáveis.

Com base nessas perspectivas teóricas, constatamos, nas cartas, a construção de imagens do índio e do não índio. Assim, os estudantes, "no uso da linguagem"

(MAHER, 1998), constroem e projetam uma identidade indígena. Portanto, a imagem que o indígena faz de "si mesmo, a partir de imagens lançadas pelo olhar do outro, é que permite a ele se reconhecer como tal" (CAVALLARI, 2011, p. 127).

No quadro 1, a seguir, intitulado mostraremos, por meio de interpretações concretizadas em análises do explícito e do implícito (envolvendo inferências, subentendidos e pressupostos), a ideologia dos indígenas ao construirem argumentos que os colocam em oposição aos não índios.

Quadro 1: As imagens que os indígenas têm de si e dos nãos indígenas

TRECHO	IMAGEM DOS INDÍGENAS **Refere-se também a outras etnias que não apenas a Mundurukú.**	IMAGEM DOS NÃO INDÍGENAS **Inclui a sociedade não indígena, os governantes e as autoridades em geral.**
"Somos protetores da natureza, vivemos dela, sobrevivemos e somos parte dela".	• Protetores da natureza. • Dependentes da natureza para viver e sobreviver. Constitui a natureza.	• Não se relacionam com a natureza
"Estamos discutindo, desde muito tempo".	• Cotidianamente expõem seus problemas.	• Cotidianamente ignoram os problemas dos índios.
"Queremos que o Governo, as autoridades, respeitem as nossas conquistas, as nossas lutas, nosso território, nossas riquezas, nossa cultura, nossa biodiversidade".	• Valorizam suas conquistas, suas lutas, seu território, suas riquezas, sua cultura e a biodiversidade.	• Não valorizam as conquistas, as lutas, o território, as riquezas, a cultura e a biodiversidade dos índios.
"Por mais que a nossa Terra Tradicional esteja demarcada, em face disso estamos enfrentando o maior pesadelo, que são as construções das usinas hidrelétricas ao longo de nosso rio".	• A terra indígena engloba parte do rio, por isso a construção da usina irá prejudicá-los.	• Consideram-se como donos do rio, podendo usá-lo para suas necessidades.
"Agora querem destruir os nossos sonhos".	• Seus sonhos dependem da manutenção do rio.	• Seus sonhos não dependem da manutenção do rio.

“Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!”.	• Fazem parte da nação e querem ser ouvidos pelos líderes governamentais.	• Não escutam os povos indígenas.
“Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos”.	• Votam, portanto, também são cidadãos. • Não apoiam governantes que querem prejudicar a natureza e as terras indígenas.	• Votam, são cidadãos. • Apoiam governantes com intenção de construir barragens.
“a nossa Constituição Federal de 1988, especialmente os Artigos 231 e 232”.	• A elaboração da Constituição Federal de 1988 também se aplica aos indígenas e possui leis específicas para a proteção deles.	• Não respeitam as leis específicas a respeito das questões indígenas dispostas na Constituição de 1988.
“Será que os não índios não entendem o nosso desenvolvimento e que o nosso processo é diferente dos brancos?”.	• Reconhecem a pluralidade do não índio, mesmo ao chamá-los e diferenciá-los como “brancos”. • Respeitam o processo de desenvolvimento do não indígena.	• Não se interessam pela identidade indígena. • Desconsideram o processo de desenvolvimento de povos diferentes do seu, como os indígenas.
“Como podemos viver, sobreviver, sem a nossa história? Como podemos preservar e continuar com a nossa cultura milenar? Como continuar existindo, se os projetos ameaçam nossa sobrevivência física e cultural?”.	• Dependem da manutenção de seu espaço físico para contarem sua história e continuarem a exercer sua cultura milenar.	• Não dependem da manutenção do espaço físico dos indígenas para contarem sua história e continuarem a exercer sua cultura milenar.
Agora, a destruição do nosso meio ambiente jamais aceitaremos e nunca deixaremos que isso aconteça. Porque nós já moramos há mais de 500 anos dentro da floresta, não tivemos contatos com não índios e não queremos transformar em mercadoria a nossa floresta!”.	• Não aceitam nem causam destruição do meio ambiente. • Têm mais relação com o meio ambiente porque vivem em meio a ele.	• Aceitam e/ou causam destruição ao meio ambiente. • Não têm relação com o meio ambiente porque não vivem em contato com ele.

"Porque a nossa mata, a nossa terra, os nossos rios, são a nossa mãe, a nossa vida".	• Dependem da mata, da terra e o do rio para viver. • Reconhecem que se riginaram da mata, da terra e do rio.	• Não dependem da mata, da terra e o do rio para viver. • Não reconhecem que se originaram da mata, da terra e do rio.
"Guardamos nossa terra tradicionalmente".	• Valorizam tradições para cuidar da terra.	• Não valorizam tradições de cuidado com a terra.
"Jamais pensamos em fazer maldade com os não índios, não temos preconceito nenhum com os não índios. Eles que tem preconceito com os indígenas".	• Não têm preconceito com os não indígenas nem intenção de prejudicá-los.	• Têm preconceito com os indígenas e intenção de prejudicá-los.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Notamos, com base nos dados apresentados no quadro 1, que os estudantes indígenas constantemente fazem uso, nos trechos analisados, do pronome possessivo de primeira pessoa ("nosso/nossa") para mencionarem bens, indicando que não há hierarquia social nas sociedades indígenas, tudo é de todos. Também verificamos que o índio se define em contraste com o não índio quanto à valorização dada ao meio ambiente. Essas características são as mais marcantes como definidoras da identidade do índio em contraste com a do não índio na carta, evidenciando o cenário de desigualdade e tentativa de hierarquização pelo não índio (pois os índios acreditam que o não índio não respeita sua cultura, sua ideologia, seu modo de ver o mundo, buscando impor a eles seu modo de vida).

Por fim, quando citam os jovens não indígenas, como em "Pedimos apoio aos jovens e àquelas pessoas interessadas a ajudar o povo sofrido e preocupado", depositam neles esperança, como se, diferentemente do adulto não indígena que detém poder, os jovens pudessem ajudá-los e influenciar nas tomadas de decisões a favor dos indígenas. Por meio do não dito, é possível perceber que os indígenas acreditam no jovem como capaz de transformar o contexto sociopolítico em que está inserido.

Considerações finais

Defendemos que língua e identidade estão intrinsicamente ligadas. Uma é a realização da outra e vice-versa. A partir de uma língua, é possível divulgar ideias, pensamentos e noções de poderes, o que pode, de certa forma, disseminar ideologias de dominação. Diante dessas reflexões, entendemos ser necessário o ensino de textos como um instrumento fundamental para inclusão social e evasão de um possível apagamento de uma identidade cultural. Portanto, o ensino de língua deve proporcionar ao indígena a capacidade de expressar-se sem se tornar alvo de preconceito linguístico pelos grupos que dominam a normatização do português, e, consequentemente, continuem reféns do que Thompson (1995) chama de uma ideologia sustentadora de relações de dominação.

Por meio do uso do português como segunda língua pelos alunos Mundurukú, há a expressão de crenças, ou seja, a maneira como veem as “construções da realidade, as maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos” (BARCELOS, 2006, p. 18). Além disso, verificamos que essas crenças são “co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação” (BARCELOS, 2006, p. 18) da realidade. Sendo assim, são passíveis de mudanças e de ressignificação.

Então, é de suma importância considerar as motivações internas e/ou externas das crenças. Na carta, as motivações internas são perceptíveis ao se mencionar a luta pelo direito de ler e compreender o que se debate em nosso país (e responder a isso), para o que é necessário conhecer as leis e ter acesso à saúde, à educação e à infraestrutura. As motivações externas, muitas vezes, são “dependentes basicamente do ambiente físico em que se desenvolve a aprendizagem” (BOHN; VANDRESEN, 1988, p. 292), como “material didático, professor, instituição, ambiente” (MOURA, 2010, p. 165). Nas cartas, percebemos a influência da proposta de produção escrita orientada pela professora de Antropologia como meio de luta social. Ao expor suas

motivações por meio da língua, o sujeito percebe-se como atuante na sociedade; por conseguinte, em sua atitude enunciativa, há prática social.

Diante de tais postulações, concordamos com o uso do letramento crítico aquém da análise crítica de textos, aliando, como visto na análise da carta, o aprendizado de uma língua e o engajamento social. Assim, o uso da escrita possibilita mudanças sociais e disseminação de imagens, ideologias, crenças. Por isso, o letramento crítico "possibilita o questionamento e a ressignificação de relações ideológicas e de poder naturalizadas" (NICOLAIDES; TÍLIO, 2011, p. 181-182).

No contexto de ensino vivido pelo índio Mundurukú, tem-se como importante *agente de letramento* o professor. Ele é "um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições" (KLEIMAN, 2006, p. 8). Tal postura é adotada pela professora de Antropologia quando articula, na sua atividade, o encontro do discurso indígena com o discurso antropológico, harmonizando o letramento de seus alunos ao aprendizado de teorias de sua área de saber. Ademais, verificamos nessa prática um ensino que considera a vivência do aluno dentro e fora da sala de aula, fazendo-o perceber a ligação entre teoria e prática.

A atividade da professora de Antropologia é incentivadora do respeito às diversidades culturais, à autonomia crítica e à valorização da língua e da cultura Mundurukú frente às adversidades enfrentadas. Na sala de aula, "se instaura uma dinâmica que mobiliza pensamentos sobre um dado objeto de estudo [...]" e foca "[...] a atenção nas interações entre professor e alunos e entre alunos entre si" (STÜRMER, 2010, p. 13).

Com essa atividade, consolida-se a transdiciplinariedade, pois "favorece uma nova atitude pedagógica, uma nova arte de ensinar e de aprender pelo diálogo, na capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo" (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 100). Acreditamos que apenas um trabalho intercultural incentiva o conhecimento "do outro, o aprender a viver juntos e aceitar a riqueza da diversidade linguística e cultural do outro, de cada comunidade ou grupo social" (PIMENTEL DA SILVA, 2009, p. 97-98).

Em suma, tal atividade pedagógica demonstra a autonomia incentivada pelo letramento crítico nos alunos indígenas, os quais tornaram público seu saber coletivo e individual. Ela mostra a importância do ensino plural, ético e cidadão. Também se torna um meio de protesto escrito e aberto dos povos indígenas no intuito de toda a população brasileira conhecer seus pensamentos, seus desejos, seu modo de ver o mundo. Por meio da escrita dialógica que nela se estabelece, os índios demonstram-se conscientes de seus direitos e deveres enquanto brasileiros e pedem apoio para manterem sua etnia viva na história brasileira. Logo, o ensino e o uso do português estão dotados de um poder: reivindicar a inclusão dos povos indígenas nas ações sociais de promoção cidadã, incluindo-os como cidadãos brasileiros.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In:* BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA--ABRAHÃO, M; H. (orgs.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.* Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em Linguística Aplicada*: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa CatarinaUFSC, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. Advocacia Geral da União. Portaria. Dispõe sobre as salvaguardas institucionais às terras indígenas conforme entendimento fixado pelo Supremo Tribunal Federal na Petição 3.388 RR. Advogado Geral da União Luis Inacio Lucena Adams. Em 17 de julho de 2012. Disponível em: http://www.agu.gov.br/atos/detalhe/596939. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Parecer. Comissão Especial destinada a proferir parecer à Proposta de Emenda à Constituição nº 215-A, de 2000, que “acrescenta o inciso XVIII ao artigo 49; modifica o § 4º e acrescenta o § 8º, ambos no art. 231, da Constituição Federal”, e apensadas. (demarcação de terras indígenas). Relator Dep. Osmar Serraglio. Em 17 de novembro de 2014. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562. Acesso em: 16 jun. 2018

CAVALLARI, J. S. O lugar da língua maternal na constituição identitária do sujeito bilíngue. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000100014#nt. Acesso em: 10 ago. 2020.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação*: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos. São Paulo: Atual, 2000.

CLARK, R.; IVANIC, R. *The politics of writing*. Londreson: Routledge, 1997.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1988.

DUCROT, O. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1992.

GOMES, D. M.; COTA, A.; CAMARGOS, L.; MARINHO, M. *Ensino de português como segunda língua (PSL) ao povo Mundurukú.* 1. ed. Brasília, DF: Fortium, 2008. V. 1.

GOMES, D. M.; MOURA, N. G. *Letramento crítico indígena*: ensino de português como segunda língua ao povo Mundurukú (PA):Avanços e Desafios. Artigo submetido como relatório final do Pibic-UnB. Universidade de Brasília, 2013.

HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. *In:* LYONS, J. (org.). *Novos horizontes em Linguística*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

HAWKINS, E. *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação.* Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1987.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de Letramento. *In:* CORRÊA, M.; BOCH, F. *Ensino de língua*: representação e letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

LOURES, R. S. P. *Governo Karodaybi: o movimento Ipereğ Ayũ e a resistência Munduruku*. 2017. 287p. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2019/ff2c2557f71695a4d66eb8b25a335ce9.pdf Acesso em: 9 ago. 2020.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. *In:* SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para a discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-48.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. N. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003. p. 20-36.

MEDEIROS, A. Carta do Leitor. *In:* DELL'ISOLA, R. L. P. *Nos domínios dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. V. 2.

MOURA, R. P. de. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. *In:* SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

NELLO, P. *Mensagens do povo Mundurukú* à Nação brasileira e o mundo. 2012. Disponível em: http://www.padrenello.com/cartas-dos-estudantes-munduruku-protesto-contra-a-violencia/. Acesso em: 16 jun. 2013.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio de letramento crítico. *In:* ARAÚJO, J. C; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da; SZUNDY, P. T. C. (org.). *Linguística Aplicada e sociedade*: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1988.

PIMENTEL DA SILVA, M. S. *Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: UCG, 2009.

RAMOS, A. *Ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio para habilitação de Técnico em Agrofloresta.* Enfermagem ou Magistério: projeto Munduruku. *In:* RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-66.

RAMOS, M. N. Marcos conceituais do ensino médio integrado: proposta para discussão. Brasília, DF, 2008. Contribuição de Marise Ramos à reunião com a SEB e SETEC/MEC, realizada em Brasília, nos dias 27 e 28 de maio de 2008. Mimeografado.

RIOS, G. V. *Consciência linguística crítica na interação em sala de aula de jovens e adultos alfabetizandos*. 1998. 216p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998.

STÜRMER, C. H. *A escrita na sala de aula*: situando o papel da interação verbal na produção de textos. 2010. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Camargo, J. L. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Carta dos Mundurukú à Nação Brasileira

Sai-Cinza, 05 de dezembro de 2012.

Nós, alunos do Projeto Ibaorebu, vimos por esta carta aberta trazer informações importantes sobre nossa realidade, noticiar fatos que trarão grandes transtornos à nossa sobrevivência cultural enquanto povo, enquanto nação, nesse país.

Bom dia, parentes de todo o país, todos os brasileiros, de todas as regiões, das cidades, dos lugares mais distantes e isolados. O que temos enfrentado são muitas dificuldades, mas a maior de todas é o que estamos vivenciando no momento, com as ameaças das construções dos complexos hidrelétricos em nossos rios, fora os garimpos e outros assuntos que estamos discutindo, desde muito tempo.

Queremos que o Governo, as autoridades, respeitem as nossas conquistas, as nossas lutas, nosso território, nossas riquezas, nossa cultura, nossa biodiversidade. Por mais que a nossa Terra Tradicional esteja demarcada, em face disso estamos enfrentando o maior pesadelo, que são as construções das usinas hidrelétricas ao longo de nosso rio.

Como podemos viver, sobreviver, sem a nossa história? Como podemos preservar e continuar com a nossa cultura milenar? Como continuar existindo, se os projetos ameaçam nossa sobrevivência física e cultural?

Somos protetores da natureza, vivemos dela, sobrevivemos e somos parte dela. Portanto, as conquistas não foram fáceis, houve lutas e mortes. Os nossos pais morreram lutando. Agora querem destruir os nossos sonhos. Querem passar por cima das

leis, das nossas conquistas, dos nossos direitos. Temos direito à terra, à educação, e não merecemos isso. Portanto, lideranças políticas, ouçam os povos indígenas dessa nação!

Nós somos alunos da etnia Mundurukú, localizados no sudoeste do Pará. Nós temos 118 aldeias, moramos na margem esquerda do rio Tapajós, no município de Jacareacanga.

Viemos por meio desta manifestar a Vossa Excelência nossa preocupação com o grande projeto do Governo Federal de construir cinco barragens no nosso rio Tapajós. Será que os governantes não entendem a nossa Constituição Federal de 1988, especialmente os artigos 231 e 232? Será que os não índios não entendem o nosso desenvolvimento e que o nosso processo é diferente dos brancos?

Os governantes estão nos desafiando: vocês não entendem que colocamos vocês para governar esse nosso país, Brasil. Se os Governos Federal, Estadual e Municipal não desistirem de construir barragens, já temos um plano para as próximas eleições, temos a nossa decisão e o futuro de vocês está em nossas mãos.

Nos deixem em paz! Não façam coisas ruins para nós, Povo Mundurukú. Porque essas barragens vão trazer destruição e morte, desrespeito e crime ambiental, por isso não aceitamos a construção das barragens.

O Governo não traz coisas que são importantes para a vida do nosso Povo Mundurukú, para suprir as necessidades que temos, como: educação de qualidade, ensino médio e ensino superior diferenciado, posto de saúde adequado. Isso é importante para a vida do nosso povo. Agora, a destruição do nosso meio ambiente jamais aceitaremos e nunca deixaremos que isso aconteça. Porque nós já moramos há mais de 500 anos dentro da floresta, não tivemos contatos com não índios e não queremos transformar em mercadoria a nossa floresta! Porque a nossa mata, a nossa terra, os nossos rios, são a nossa mãe, a nossa vida.

Portanto, não destruímos o que guardamos com tanto carinho e com respeito, porque nela existem vários lugares sagrados, são importantes para a vida do nosso povo e para a vida dos animais. Guardamos nossa terra tradicionalmente. Jamais pensamos em fazer maldade com os não índios, não temos preconceito nenhum com os não índios. Eles que tem preconceito com os indígenas.

Finalizamos esta carta, que foi elaborada pelos estudantes do curso Magistério do Projeto Ibaorebu, dirigida aos irmãos indígenas e não indígenas, e às autoridades máximas. Pedimos apoio aos jovens e àquelas pessoas interessadas a ajudar o povo sofrido e preocupado.

Posfácio

Fernanda Coelho Liberali – PUC-SP/ CNPq

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar de professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, este livro fez um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira/adicional nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.

Comentários

Ao longo dos capítulos, as discussões realizadas pelos autores criaram uma base conceitual e prática ampla para que reflexões possam ser realizadas em um enquadre cidadão, tendo por base uma educação crítica e um foco em línguas estrangeiras/ adicionais. A primeira parte do livro permite uma reflexão sobre identidades, experiências e políticas na formação de professores de língua por meio de discussões sobre o lugar da formação docente e o confronto entre discursos e práticas.

É fundamental, ao pensar questões de ensino de línguas, que o conhecimento das políticas linguísticas materializadas em políticas públicas esteja em processo

constitutivo de contradição. O livro nos mostra a necessidade de compreensão dessas políticas como criadoras de iniciativas de realização de ações concretas, a partir da heterogeneidade de condições em que elas se realizam. As políticas linguísticas formalizadas em documentos oficiais podem não coincidir com aquelas que, de fato, vigoram na sociedade. Nessa direção, os dois primeiros capítulos mostram a relação entre políticas linguísticas existentes, propostas e iniciativas concretas e a necessidade de compreensão dos significados que subjazem a essas ações.

O livro aponta a necessária valorização do *multilinguismo*, dos *plurilinguismos* e da *interculturalidade* na ação e na formação dos educadores. Isso se traduz em uma formação humanística que inclui, por exemplo, as questões de identidades raciais, um diálogo político dentro das salas de aula e uma perspectiva que aponte questões identitárias gerais nesse contexto.

Aborda de forma crítica a discussão da identidade de professores de inglês construída em reportagens de publicação local e nacional, explicando como o discurso da mídia constrói para os professores posições identitárias negativamente marcadas, tais como as de professores incompetentes, despreparados, responsáveis por um engodo. Aponta, ainda, que essas reportagens, por vezes, não abordam discussões sobre as dificuldades encontradas pelos professores em sua formação acadêmica, como a falta de estruturação do ensino de línguas ou o problema da ausência de políticas públicas de incentivo e valorização da carreira docente para o ensino de línguas.

Outro ponto central levantado pelo livro é a compreensão do estágio supervisionado como um momento fundamental para problematizações sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês, autoanálise e reflexão crítica sobre o empreendimento pedagógico. Diferentes capítulos abordam o papel do estágio supervisionado e da formação inicial como uma contribuição relevante para uma formação mais sólida do futuro professor, e, em alguns casos, de outros envolvidos como o professor regente, representantes da direção e coordenação escolar, pais de alunos e professor formador. A troca e o intercâmbio de conhecimentos entre

a universidade e a escola de ensino básico parecem se tornar cruciais elementos transformador de todos e de cada um.

Além disso, a formação inicial ainda é discutida em sua relação com o contexto específico da escola pública. Nesse contexto, o trabalho investigativo e colaborativo acerca de práticas e percepções sobre a sala de aula de línguas poderia oferecer espaço para a reflexão por meio de análise das práticas, tendo por base processos crítico-reflexivos com vistas ao crescimento profissional e à formação dos alunos.

No contexto da formação inicial, o livro trata também de temas como autonomia e tomada de decisão, capacidade de adequação e implementação de práticas mais conscientes e sensíveis ao contexto ou contexto-orientadas, desenvolvimento emocional e habilidades para lidar com as dificuldades e frustrações próprias dos ambientes escolares, além do desenvolvimento do profissional crítico e reflexivo. A partir do Projeto Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (Ceclla), aponta que a vivência da formação crítico-reflexiva oferece inicialmente oportunidade para o desenvolvimento de maturidade e senso de responsabilidade levando à reflexão acerca das suas carências e à proposição de soluções conscientes, plausíveis e possíveis aos problemas percebidos nos contextos trabalhados.

Na segunda parte do livro, projetos de ensino e aprendizagem são abordados e discutidos. Conceitos como *experiência*, discutindo sua constituição como um sistema adaptativo complexo, por meio da documentação de depoimentos de professores de línguas, são trabalhados. Os autores recomendam que a reflexão e o fazer em sala de aula sejam descritos detalhada e profundamente no que se refere às vivências dos professores. Essa forma de agir se tornará um potencial para programas de formação de professores pré e em serviço.

Partindo de experiências que pressupõem uma visão de Linguística Aplicada Crítica, os capítulos apontam a necessidade de pensar ensino, aprendizagem e formação por uma perspectiva que leve em conta o contexto em que se inserem.

Os capítulos apresentam experiências de ensino e aprendizagem com o uso de *games on-line*. Mostram sua contribuição para a educação em línguas quando

utilizados de forma crítica. Além disso, propõem um olhar mais atento sobre ensino de línguas estrangeiras para crianças (LEC), que demanda reflexão e debate sobre metodologias de ensino, objetivos, princípios e práticas avaliativas.

Ademais, o livro aborda, por meio de análise do contexto de produção, do gênero produzido e do discurso manifestado em cartas de índios Mundurukú, também a importância do desenvolvimento do letramento crítico como forma de engajamento social. Nessa proposta, as práticas de linguagem podem transformar, de forma crítica e informada, modos de atuar no contexto de língua portuguesa.

Por fim, alguns capítulos realizam uma abordagem crítica de programas e políticas públicas. É elaborada a análise da experiência de aprendizagem de alunos de língua inglesa inscritos no Inglês Sem Fronteira, que demonstra a necessidade de problematizações com foco no tipo de cidadão global que está sendo formado pelos ambientes presenciais e virtuais. É ainda discutido o cuidado necessário com propostas como o Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI) do Tocantins, que não prevê uma necessária interação com o contexto escolar, com os partícipes do contexto de implementação, mas que se propõe a uma reformulação curricular de cima para baixo.

Reflexões

Os estudos realizados neste livro, de forma geral, apresentam caráter prático--crítico e trazem impacto político de extrema relevância para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. Os temas centrais que focalizam línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania podem ser até “da moda”, porém a realização de um trabalho sério neste tema, como o realizado por este livro, exige estudo teórico e prático, além de um olhar cuidadoso sobre a “vida que se vive” (MARX; ENGELS, 2007, p. 26).

O conceito de cidadania, proposto nos vários capítulos, está longe de se realizar por uma visão única ou simplificada. Mais difícil ainda é a sua concretização. Segundo Gentili (2001, p. 73), é preciso uma cidadania para o exercício de uma prática

"inegavelmente política e fundamentada em valores como liberdade, igualdade, autonomia, respeito à diferença e às identidades, solidariedade, tolerância e desobediência a poderes totalitários". A proposta cidadã discutida pelos autores parece focalizar uma perspectiva de cidadania como atividade desejável, construída a partir da participação efetiva de cada um na busca por uma coexistência multicultural. Essa busca se realiza tendo a multiculturalidade crítica como base para a atuação conjunta em um mundo de diversos. Nela, constrói-se a possibilidade de liberdade e de participação.

Como aponta Sen (2000, p. 10), é preciso a "eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e as oportunidades das pessoas de exercer ponderadamente sua condição de agente". Ser um agente de transformação interdependente com o outro pressupõe educação crítica. A educação não deveria necessitar da adjetivação "crítica". No entanto, as práticas educacionais de manutenção alienadas e alienantes das condições de vida por meio de situações escolares torna necessário o adjetivo. Na educação crítica, os diferentes saberes ou múltiplas culturas assumem papéis nos embates necessários à constituição de novas possibilidades de ser, saber e agir.

Assim, os espaços escolares transformam-se em espaços de realização de múltiplas formas possíveis de representar a realidade, de fazer sentido dela, de criar e de produzir significados. Essas formas variam de acordo com o contexto e a cultura e levam a múltiplos modos de significar.

Se a multiplicidade é uma realidade, as línguas consideradas estrangeiras ou adicionais assumem papel central na construção do espaço com o outro. A produção de possibilidades de modos de viver por meio do desenvolvimento de uma língua tem papel central no desenvolvimento e na implementação de uma educação crítica que permita o exercício da cidadania e a formação do cidadão crítico. Assim, as línguas adicionais ou estrangeiras são compreendidas como centrais para permitir aos participantes encontrar novas formas de expressão humana, com visões de mundo distintas e prenhas de diversidade (GARCEZ; SCHLATTER, 2012).

No entanto, é preciso considerar que, para formar o cidadão crítico, é preciso ser crítico. Isso coloca uma demanda sobre os tipos de formação de educadores

propostos. Nessa direção, é necessário entender os espaços de formação crítica, inicial e contínua, como espaços de observação, análise, avaliação e transformação concretas. Torna-se central a esse tipo de formação o desenvolvimento de uma "cadeia criativa de atividades" (LIBERALI, 2009) interligadas com o foco em:

- estudo sistemático do contexto para imersão na realidade;
- discussão das necessidades desse contexto para seleção daqueles aspectos vistos como necessários à melhoria da qualidade de vida da comunidade e à superação de sua condição opressão;
- definição de objetivos compartilhados para atender a necessidade definida como essencial;
- discussão sobre possíveis atividades para atingir esses objetivos, considerando a responsabilidade de cada pessoa e do grupo pela consecução do objetivo coletivo;
- planejamento de atividades interligadas no contexto em foco, com o objetivo de estudar (foco no próprio processo de desenvolvimento), formar (foco no desenvolvimento dos demais e na responsabilidade de cada um por todos) e acompanhar (foco sobre o cuidado constante com os resultados dos processos implementados) o objetivo e a transformação almejada.

Essas preocupações aparecem nos capítulos que compõem este livro e que permitem uma viagem pelo universo crítico-reflexivo da ação e formação de educadores. A obra oferece importante insumo para que se reflita sobre essas práticas e se construam novas possibilidades de agir. Escrever o posfácio para este estudo cuidadoso, teórico e prático, muito me honrou. Espero que discussões como as feitas aqui proliferem. A partir da leitura deste livro, desejo que a preocupação engajada de praticantes e de pesquisadores apresentada se multiplique em uma busca por tornar a educação crítica em línguas estrangeiras/adicionais uma ferramenta de transformação de cada um e de todos.

Referências

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies*: literacy learning and the design of social futures. Novaew York: Cambridge. 2000. p. 9-32.

GARCEZ, P. M; SCHLATTER, M. *Línguas adicionais na escola*: aprendizagens colaborativas em inglês. São Paulo: Edelbra, 2012.

GENTILI, P. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. *In:* GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em temos de desencanto.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-95.

LIBERALI, F. C. Creative chain in the process of becoming a totality. *Bakhtiniana*, v. 2, p. 1-25, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.

Fernanda Coelho Liberali
PUC-SP/ CNPq

EDITORA UnB 60